Niveau(x) d'enseignement : 7 Numéro ISN : 9963
Centre d'intérêt : 520

Zaccour, Christiane

Analyse descriptive des programmes d'autoformation implantés dans les collèges du Québec de 1972 à 1988 / par Christiane Zaccour. -- [Montréal] : C. Zaccour, 1989.
x, 206 f. ; 28 cm.

"Mémoire présenté" "en vue de l'obtention du grade de Maître en psychologie (M.Ps.)". Université de Montréal. Faculté des arts et des sciences. Département de psychologie". Resumé : f. [iii]. Bibliogr. : f. [199]-206.

Vedette(s)-secondaire(s) : Université de Montréal. Département de psychologie

Descripteur(s) : Autoformation * Méthode d'enseignement * Historique * Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) géographiques : Cégep du Vieux-Montréal * Collège de Sherbrooke * Collège Marie-Victorin * Dawson College * Collège de Valleyfield

Ce mémoire vise à cerner l'évolution des méthodes alternatives d'enseignement dans les cégeps. On s'attarde plus particulièrement à l'autoformation assistée, approche éducative qui se centre sur la prise en charge de l'apprentissage par l'étudiant. On présente d'abord un bref historique de l'éducation au Québec en y situant l'autoformation assistée. Puis six programmes d'autoformation assistée implantés dans des collèges de 1972 à 1988 sont décrits de façon détaillée. Finalement, les résultats de l'étude révèlent de nombreux apports de ces expériences dont celui d'assurer une pluralité en matière d'éducation dans le système scolaire et celui d'offrir la possibilité aux étudiants d'expérimenter une démarche d'apprentissage correspondant à leurs aspirations.

Type de document :

Analyse descriptive des programmes d'autoformation implantés dans les collèges du Québec de 1972 à 1988

9063

Département de psychologie
Université de Montréal

Christiane Zaccour

Université de Montréal

Analyse descriptive des programmes d'autoformation implantés dans les collèges du Québec de 1972 à 1988

par

Christiane Zaccour

Département de psychologie

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Maître en psychologie (M.Ps.)

Décembre 1989

©Zaccour, 1989

Sommaire

Dans ce mémoire, nous avons voulu cerner l'évolution des méthodes alternatives d'enseignement dans les cégeps du Québec. Nous nous sommes attardée plus particulièrement à l'autoformation assistée. Cette approche éducative se centre sur la prise en charge de l'apprentissage par l'étudiant, sur ses besoins personnels et professionnels de formation, sur l'établissement d'une relation plus étroite entre l'apprenant et l'enseignant et sur le développement d'habiletés transférables à toutes les situations de l'existence. Après avoir défini l'autoformation assistée, nous avons effectué une analyse descriptive des six projets d'autoformation assistée implantés dans les collèges du Québec de 1972 à 1988. Les résultats de notre étude révèlent de nombreux apports de ces expériences dont celui d'assurer une pluralité en matière d'éducation dans le système scolaire et celui d'offrir la possibilité aux étudiants d'expérimenter une démarche d'apprentissage correspondant à leurs aspirations.

Table des matières

Sommaire iii

Table des matières iv

Introduction 1

Chapitre premier - Contexte théorique 4

- Historique de l'éducation au Québec 5
- Définitions de l'innovation pédagogique 16
- La philosophie de l'autonomie en éducation 22
- L'autoformation assistée face aux modèles éducationnels 28
- L'autoformation assistée 33
- Conclusion 51

Chapitre II - Méthodologie 52

- Conditions d'acceptation des établissements scolaires 53
- Conditions d'acceptation des programmes d'autoformation assistée 54
- Méthodologie 60
- Conclusion 67

Chapitre III - Description des programmes d'autoformation assistée 68

- Le Multi du Cégep du Vieux-Montréal 69
- L'Alternative du Collège de Sherbrooke 84
- Projet d'autoformation assistée et Autoformation assistée du Collège Marie-Victorin 97
- *New School* du Collège Dawson 118
- Programme d'autoformation assistée du Collège de Valleyfield 135

Conclusion 146

Chapitre IV - Analyse des résultats 148

Compilation des résultats 149
Explication des résultats 164
Conclusion 189

Conclusion 195

Références 198

Remerciements vi

Appendice A - Grille d'analyse vii

Introduction

Dans ce mémoire[1], nous désirons préciser la notion d'innovation pédagogique abordée par de nombreux chercheurs dans la littérature. Nous tenterons de répondre à la question suivante: l'implantation d'un projet novateur comme programme d'enseignement constitue-t-elle une solution viable et efficace au niveau collégial?

Dans un premier temps, nous définirons le concept d'innovation pédagogique dans le contexte de l'éducation au Québec et, plus particulièrement, au niveau collégial. Nous dresserons ensuite les grandes lignes de l'autoformation assistée, cette forme d'éducation alternative la plus globale que les enseignants aient implantée au cégep. L'autoformation assistée est innovatrice par le fait qu'elle implique une restructuration de l'approche pédagogique utilisée jusqu'à ce jour ainsi que des changements dans les objectifs, les valeurs et l'orientation pédagogique.

Au chapitre deuxième, nous présenterons le rationnel de la grille d'analyse élaborée par l'auteure afin de circonscrire les éléments constitutifs des projets d'autoformation assistée implantés dans les collèges du Québec de 1972 à 1988. Par la

---

[1] L'usage exclusif du genre masculin dans ce mémoire a pour seul but d'éviter d'alourdir le texte.

suite, nous décrirons le plus précisément possible les six programmes sélectionnés.

En terminant, les données seront compilées et expliquées. Dans cette partie, les points communs et les différences les plus probants existant entre les projets seront mis en lumière. Nous commenterons également les apports et les limites de ce type d'innovation ainsi que ce qui a causé la fin des projets d'autoformation assistée.

Chapitre I

Contexte théorique

Dans ce chapitre, nous allons situer l'autoformation assistée dans le contexte éducatif québécois. Pour ce faire, nous esquissons un historique de l'éducation au Québec et, par la suite, nous définirons le concept d'innovation pédagogique selon différents critères. Après l'énoncé de l'objectif de ce présent mémoire, nous décrirons différentes approches éducatives adoptant le principe de l'autonomie afin d'introduire le lecteur à la définition de l'autoformation assistée.

Historique de l'éducation au Québec

Avant d'aborder l'autoformation assistée, un bref historique de l'éducation au Québec sera effectué.

L'histoire de l'éducation au Québec se caractérise par diverses tendances: omniprésence des ecclésiastiques au sein du système scolaire privé, caractère confessionnel des structures centrales de l'enseignement, émergence de l'enseignement technique et scientifique, réformes scolaires visant à améliorer la coordination et la démocratisation de l'enseignement; introduction d'innovations pédagogiques dans le système scolaire.

De 1608 à 1760, le système scolaire français est appliqué tel quel au Québec. Il est mis sous l'autorité de l'Église

qui poursuit l'objectif du gouvernement français, soit celui de contrôler l'empire. De 1760 à 1840, le gouvernement anglais au pouvoir délègue la tâche de l'instruction à l'épiscopat. Les communautés religieuses continuent à être responsables de l'enseignement. Cette période est marquée par la reconnaissance du statut de la langue française. Entre 1840 et 1867, les commissions scolaires ainsi que les collèges classiques sont créés. A partir de 1840, l'enseignement primaire public ainsi que l'enseignement classique privé se développent en parallèle. Les institutions publiques sont dirigées par le Conseil de l'Instruction publique établi en 1856, celles privées étant sous la juridiction du clergé. Après la Confédération de 1867, la Loi de 1869 et celle de 1875 fournissent aux structures centrales de l'enseignement québécois un caractère confessionnel. A cette époque, le nombre d'institutions privées de niveau post-élémentaire est deux fois plus élevé que celui des institutions publiques. L'enseignement technique et scientifique marque la période s'échelonnant entre 1907 et 1960. La décennie 1960-1970 se caractérise par l'application d'une série de réformes dans l'éducation qui font suite à la publication du Rapport Parent en 1964 par la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. En dix ans, le ministère de l'Éducation est créé, les secteurs primaire et secondaire sont réorganisés, un réseau collégial et un réseau universitaire sont établis tandis

qui poursuit l'objectif du gouvernement français, soit celui de contrôler l'empire. De 1760 à 1840, le gouvernement anglais au pouvoir délègue la tâche de l'instruction à l'épiscopat. Les communautés religieuses continuent à être responsables de l'enseignement. Cette période est marquée par la reconnaissance du statut de la langue française. Entre 1840 et 1867, les commissions scolaires ainsi que les collèges classiques sont créés. A partir de 1840, l'enseignement primaire public ainsi que l'enseignement classique privé se développent en parallèle. Les institutions publiques sont dirigées par le Conseil de l'Instruction publique établi en 1856, celles privées étant sous la juridiction du clergé. Après la Confédération de 1867, la Loi de 1869 et celle de 1875 fournissent aux structures centrales de l'enseignement québécois un caractère confessionnel. A cette époque, le nombre d'institutions privées de niveau post-élémentaire est deux fois plus élevé que celui des institutions publiques. L'enseignement technique et scientifique marque la période s'échelonnant entre 1907 et 1960. La décennie 1960-1970 se caractérise par l'application d'une série de réformes dans l'éducation qui font suite à la publication du Rapport Parent en 1964 par la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. En dix ans, le ministère de l'Éducation est créé, les secteurs primaire et secondaire sont réorganisés, un réseau collégial et un réseau universitaire sont établis tandis

qu'une normalisation des rapports entre l'État et l'enseignement privé est effectuée (Audet, 1971).

L'ouverture d'esprit engendrée par les réformes scolaires des années '60 facilite l'instauration de changements en profondeur dans le système éducatif québécois. En effet, une période d'innovations pédagogiques suit celle de l'enseignement traditionnel que connaît le Québec pendant près de trois siècles. Cette période innovatrice dure depuis le début des années '70. Cependant, l'éducation au Québec et dans d'autres pays connaît actuellement un retour à des valeurs traditionnelles telles l'excellence dans les résultats scolaires et la compétition. Différentes réformes et expériences pédagogiques caractérisent cette période d'innovation des années '70 et ce, à tous les niveaux scolaires. La création d'écoles alternatives, primaire et secondaire, l'instauration de programmes d'autoformation dans quelques collèges et universités ont lieu à cette époque. En 1980, le ministère de l'Éducation du Québec souligne que les collèges se situent en tête de liste parmi les institutions au sein desquelles sont implantées, à ce moment, des formules pédagogiques innovatrices. On retrouve dans la littérature plusieurs écrits traitant des conditions d'implantation des écoles alternatives, primaire et secondaire, ou dressant un bilan de ces expériences pédagogiques (voir Caouette, 1982 et Tremblay, 1984). Cependant, on ne

retrouve pas de document résumant les innovations pédagogiques tentées au niveau post-secondaire.

Dans les parties qui suivent, nous présenterons un bref historique de l'évolution des collèges classiques, de l'avènement du Rapport Parent puis de l'implantation du réseau des collèges publics.

Évolution des collèges classiques

Au Québec, le collège classique a toujours été la chasse gardée de l'épiscopat. Également, cette institution privée occupe une place de choix dans la société puisqu'elle forme la presque totalité des candidats à l'université. En effet, dans le secteur public, les institutions existantes étant sous la dépendance d'autorités multiples ne permettent que rarement l'accès à l'université (Nocaudie, 1972).

Dans son historique des collèges classiques, Galarneau (1978) nous apprend que soixante-huit d'entre eux sont fondés au Québec entre 1635 et 1939. Après sept ans de cours élémentaire public, la formation classique consiste en huit ans de cours secondaire, couronnés par un baccalauréat ès arts. Les étudiants possédant ce diplôme se voient dans l'obligation de fréquenter l'université, n'ayant pas obtenu au collège classique une réelle

formation universitaire leur permettant d'accéder à une profession. Dans son ouvrage, Galarneau (1978) rappelle les liens qui unissent les collèges classiques aux universités. A partir de *"1919, l'enseignement secondaire classique se trouve sous la dépendance de deux facultés des arts"* (p. 60), soit les Universités Laval et de Montréal. Galarneau (1978) ajoute que la faculté des arts n'est à cette époque que l'administration qui décerne des diplômes. L'auteur écrit que l'Assemblée des supérieurs, à la direction de l'enseignement classique de 1911 à 1952, présente longtemps *ses voeux au Conseil de l'Université qui entérine, la faculté des arts n'étant à toutes fins utiles que l'officine du baccalauréat"* (p. 60).

Dans sa volumineuse thèse de doctorat traitant de l'implantation des cégeps au Québec, Nocaudie (1972) précise que l'absence d'un réseau unique pour l'entrée à l'université et de véritables cloisonnements entre les secteurs de l'enseignement public amène les étudiants à perdre de nombreuses années à cette époque. Voici la liste exhaustive des institutions de niveau secondaire qui existent à ce moment: les collèges classiques, les écoles normales, les instituts d'éducation familiale, les institutions d'enseignement spécialisé (dont les écoles de métiers et les institutions techniques), les collèges commerciaux privés, les écoles d'infirmières et certaines classes nouvellement créées dans quelques commissions scolaires. Entre 1940 et 1965, on

compte trente-cinq institutions privées et cinquante-huit "sections classiques" dans l'école publique.

La création au Québec d'un réseau de collèges publics engendre un mouvement de contestation dont les principaux protagonistes sont la Fédération des collèges classiques, créée en 1953, et la faculté des arts. Ces deux instances combattent jusqu'en 1967 pour le maintien du système des collèges classiques, en vain. Sur quatre-vingt-dix-sept collèges classiques qui existent en 1966-1967, quarante-huit ont cessé leurs activités en 1972-1973 ou modifié leur statut d'institution privée à institution publique. Parmi les écoles privées restantes, plusieurs n'offrent à cette époque que l'enseignement au niveau secondaire (Thibault, 1973).

Le Rapport Parent

Les réformes proposées par la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, créée en 1961, sont sans précédent dans le système d'éducation. Les changements évoqués auparavant ne l'avaient été qu'à l'intérieur des institutions traditionnelles. Le plus grand exploit du Rapport Parent, publié par cette commission, aura été d'affirmer le droit de chacun à l'éducation ainsi que la responsabilité de l'état en matière d'éducation. Outre la création du ministère de l'Éducation

et la restructuration des niveaux d'enseignement, la Commission Parent permet de faire disparaître les différences existant entre les systèmes scolaires des deux groupes ethniques et à uniformiser la terminologie pour des établissements ou des diplômes de même acabit (Nocaudie, 1972). Le cours élémentaire est alors limité à six ans d'étude, le cours secondaire à cinq ans d'étude. Un cours pré-universitaire et professionnel de deux ans est établi tandis que la durée des cours supérieurs est fixée à quatre ans ou plus.

La mise sur pied du réseau collégial public au Québec débute avec l'adoption par l'Assemblée nationale de la Loi des collèges d'enseignement général et professionnel, le 27 juin 1967 (Ministère de l'Éducation 1978).

L'ascension des collèges publics (ou cégeps) est rapide. Ces institutions publiques et gratuites s'établissent petit à petit dans une formule identique à la grandeur de la province. On compte aujourd'hui quarante-huit collèges publics, dont quatre offrent un enseignement en langue anglaise, ainsi que vingt-six collèges privés, dont deux offrent un enseignement strictement en anglais et trois bilingues (SRAM, 1987).

Voici les objectifs généraux que la Commission Parent assigne en 1964 à l'enseignement collégial (Gouvernement du Québec, 1978):

1) Démocratisation et plus large accessibilité de l'enseignement post-secondaire
2) Rationalisation et uniformisation des structures de l'enseignement
3) Diversification des programmes et polyvalence
4) Formation de techniciens de niveau supérieur
5) Renouveau pédagogique
6) Développement socio-culturel
7) Accroissement des ressources.

Les changements proposés par le Rapport Parent mettent en évidence les faiblesses du système d'éducation de l'époque: une gratuité limitée jusqu'à l'université entravant ainsi l'accès aux études supérieures, l'isolement et la dévalorisation des études professionnelles et la discontinuité de l'enseignement au niveau de la province (Nocaudie, 1972).

Implantation du réseau des collèges publics

Nous aborderons maintenant l'organisation générale du programme d'études collégiales tel qu'appliqué en 1987.

Le programme d'enseignement collégial permet l'obtention

1) d'un diplôme d'études collégiales, dont l'objectif principal vise la préparation aux études universitaires (durée de deux ans) ou au marché du travail (durée de trois ans)
2) d'un certificat d'études collégiales (32 à 65 crédits de formation professionnelle) ou
3) d'un diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial (10 à 30 crédits).

Les programmes conduisant au diplôme d'études collégiales sont constitués de cours obligatoires, de concentration ou de spécialisation, et de cours complémentaires. Les cours obligatoires comprennent les disciplines suivantes: langue et littérature, philosophie ou *humanities* et éducation physique.

Il existe six champs de connaissances enseignées parmi lesquelles l'étudiant choisira ses cours de concentration ou de spécialisation et ceux complémentaires:

1) sciences ou techniques biologiques
2) sciences ou techniques physiques
3) sciences ou techniques humaines
4) sciences ou techniques de l'administration
5) arts
6) lettres.

Tous les cours sont regroupés sous des titres appelés disciplines.

La structure des programmes se compose ainsi:

1) 18 crédits de cours obligatoires dont 8 de langue et de littérature, 8 de philosophie et 2 d'éducation physique;
2) un champ de concentration (entre 24 et 32 crédits) ou de spécialisation (entre 32 et 65 crédits) comprenant 12 cours dans 3 ou 4 disciplines;
3) 8 crédits de cours complémentaires; ces cours sont choisis dans des disciplines n'apparaissant pas au champ de concentration (ou spécialisation) (Ministère de l'Éducation, 1987).

Vingt ans après l'implantation des cégeps, plusieurs critiques sont émises à l'endroit de ces établissements scolaires. En effet, en 1970, Bélanger qualifie déjà de positive la révolution culturelle résultant de l'implantation du réseau des collèges publics au Québec: par l'intégration d'institutions profondément distinctes, par l'unification de traditions privées et de traditions publiques, par la rencontre et l'intégration de groupes d'enseignants très variés et de cégépiens aux préoccupations très diversifiées, par de nouveaux programmes, par la création d'un réseau où l'enseignant prend toute la place au niveau collégial, par une nouvelle conception administrative, par des services aux étudiants nouvellement conçus. Pour sa part, Lambert[2] dresse

---

[2] Lambert, W. E. (s.d.). Réflexions sur l'opération cégep au Québec. Montréal: Université McGill.

un bilan positif de l'expérience. Selon cet auteur, le cégep offre une diversité d'enseignements favorables aux étudiants tout en rendant plus pratique le passage du collège à l'université. Toujours selon Lambert, le cégep permet aux étudiants de 16 à 19 ans de se retrouver dans une institution de leur âge sans avoir à affronter trop tôt le milieu de l'université. Le collège ouvre la porte à des recherches diversifiées dans le domaine des cours et du travail en laboratoire. Cet auteur ajoute que l'avènement des cégeps oblige les universités à mieux définir leurs objectifs dans le domaine de l'enseignement des sciences et de l'enseignement professionnel. Les commentaires négatifs apportés à l'égard des cégeps concernent la dépersonnalisation et la compartimentation de l'enseignement offert. A titre d'exemple, Bélanger (1970) souligne que le cégep entraîne une détérioration des rapports humains entre les administrateurs, les enseignants, le personnel de service et les étudiants ainsi qu'une scission entre le monde des sciences et celui des humanités.

De plus, la pédagogie appliquée dans les cégeps est qualifiée de traditionnelle. En effet, l'enseignement magistral et le travail de groupe en salle de cours ou en laboratoire prévalent dans les cégeps. L'enseignant y est considéré comme le détenteur du savoir et le diffuseur des connaissances. L'évaluation des cégépiens s'effectue à l'aide d'examens, de tests, de travaux

écrits ou d'exposés oraux dont l'objectif final reste constant: vérifier l'acquisition de notions bien précises.

Définitions de l'innovation pédagogique

A l'aide d'un bref survol de la littérature, nous tenterons maintenant de cerner la définition de l'innovation pédagogique en fonction de quelques critères spécifiques: terminologie, marginalité face au système scolaire traditionnel, produit et processus, typologie, but visé par l'innovation et conception de l'éducation.

Terminologie

Au point de vue de la terminologie, l'expression "innovation pédagogique" est souvent associée à plusieurs autres termes, tels "innovation dans l'enseignement", "changement planifié en éducation", "amélioration des programmes" ou encore "projet d'enseignement novateur".

Marginalité face au système scolaire traditionnel

Certains auteurs soulignent la caractère de marginalité qu'occupe l'innovation pédagogique à l'endroit du système scolaire déjà en place. Entre autres, Levine (1980: voir Gadbois, et

Gingras, 1981) définit l'innovation pédagogique *"comme tout ce qui s'éloigne des pratiques traditionnelles d'une organisation"* (p. 3).

Produit et processus

L'innovation pédagogique peut être analysée sous l'angle du produit ou du processus. Suite au dépouillement de quinze textes traitant d'innovation pédagogique, Gadbois et Gingras (1981) définissent l'innovation pédagogique de la façon suivante:

> *On appelle innovation pédagogique: 1) une réalité éducative observable, transposable, en rapport direct avec l'apprentissage de l'élève et comportant par rapport à une réalité antérieure un changement délibéré et une certaine importance; 2) un processus ou élément d'un processus visant explicitement à faire apparaître une telle réalité dans une organisation éducative* (p. 54).

Pour sa part, Angers (1978) conçoit l'innovation pédagogique comme un ensemble cohérent au niveau théorique, planifié et implanté méthodiquement au niveau opérationnel. Cet auteur ajoute: *"Un projet d'innovation pédagogique progresse lentement par une suite d'étapes soigneusement mesurées et graduées, sans causer de rupture avec la situation de départ et sans brusquer les personnes engagées"* (p. 127). Ces deux commentaires démontrent la rigueur que nécessite l'implantation de

l'innovation pédagogique en tant que produit. C'est l'innovation en tant que produit, ou de programme d'enseignement, qui fera plus spécifiquement l'objet de notre analyse.

Typologie

En ce qui concerne les types de changements ou d'innovations pouvant être introduits dans le système scolaire, Huberman (1973) en distingue trois. Il s'agit de changements matériels, conceptuels et ceux relatifs aux relations interpersonnelles. Les changements matériels complètent l'équipement scolaire, tels l'introduction d'ordinateurs en classe ou l'installation d'un gymnase dans l'école. *"Les changements conceptuels (...) portent généralement sur des éléments ou sur l'ensemble du programme d'enseignement, sur les méthodes de transmission et de réception des connaissances"* (Huberman, 1973, p. 12), tandis que les changements dans les relations interpersonnelles, qui sont une subdivision des changements conceptuels, *"réfèrent aux modifications dans les rôles et les relations réciproques des enseignants et des étudiants, des étudiants et des administrateurs ainsi que des enseignants entre eux"* (Huberman, 1973, p. 12). Angers (1978) résume ces trois types de changements en une même phrase: *"L'innovation pédagogique se caractérise par des éléments propres à la salle de cours: le style d'intervention du maître, l'aménagement de la salle en atelier ou autrement, les*

démarches d'apprentissage de l'élève" (p. 15). Ce sont les changements de type conceptuel impliquant une restructuration du programme pédagogique, dont l'élimination de certains éléments de la structure déjà existante et une révision des relations interpersonnelles qui feront l'objet de notre attention.

But visé par l'innovation pédagogique

Plusieurs auteurs relèvent dans leur définition de l'innovation pédagogique son but, c'est-à-dire l'amélioration du système éducatif. Le ministère de l'Éducation (1976: voir Gadbois et Gingras, 1981) fournit la définition suivante de l'innovation pédagogique: *"activité éducative nouvelle et originale, délibérée et organisée, et qui vise une amélioration de l'éducation"* (p. 48). Huberman (1973) apporte une définition pratique: *"une innovation est une amélioration mesurable, délibérée, durable et peu susceptible de se produire fréquemment"* (p. 7). De son côté, Angers (1978) définit ainsi l'innovation en pédagogie: *"opération concertée entreprise dans le dessein de rénover ou d'améliorer la pratique courante de l'enseignement"* (p. 19). La Commission Faure (1972) conçoit, pour sa part, l'innovation pédagogique en tant que changement dans lequel intervient *"une modification des pratiques éducatives intéressant un accroissement de la productivité des processus"* (p. 201). Finalement, dans son étude portant sur l'identification des facteurs qui influencent l'innovation pé-

dagogique et l'analyse des conditions d'exercice de cette influence, Prévost (1978) observe ce qui suit. Ce sont des problèmes de méthodologie (cloisonnement enseignant-étudiant, approche pédagogique trop théorique, nécessité de s'adapter aux besoins de l'étudiant et des carences reliées aux étudiants (manque de préparation, passivité, immaturité) ainsi que des problèmes de contenu (absence de lien et de continuité d'un cours ou d'une série de cours, pauvreté du matériel didactique) qui motivent les enseignants de niveau collégial à oeuvrer au sein d'innovations pédagogiques. Le résultat de cette enquête ainsi que les définitions de l'innovation pédagogique qui précèdent tendent à démontrer que l'élément "amélioration des pratiques éducatives" est à la base de l'innovation pédagogique.

Conception de l'éducation

L'innovation pédagogique implique un changement radical dans la façon de concevoir l'éducation et son rôle dans la société. Dans cette optique, Matte (1980: voir Gadbois et Gingras, 1981) affirme que *"L'école transmet une culture, privilégie des modèles de transmission de cette culture et évalue la qualité de cette transmission et de ses résultats. Une innovation en éducation est une rupture avec ce modèle"* (p. 322). L'innovation pédagogique s'insère dans une vision non-traditionnelle de l'éducation, définie par le Conseil Franco-Québécois pour la

Prospective de l'Innovation en Éducation (COPIE, 1976) en tant que *"processus par lequel on aide l'individu à passer de l'état de dépendance à l'état d'autonomie"* (p. 244). Les recommandations du COPIE, qui vont dans le sens des critiques portées par Illich (1971) à l'égard de l'institution scolaire, sont: reconnaître la valeur éducative des expériences humaines vécues en dehors de l'école; considérer l'étudiant en tant qu'agent principal et expert de son éducation; valoriser les ressources intérieures, le dynamisme, l'initiative et les responsabilités chez l'étudiant. Ainsi, le lieu d'enseignement, en l'occurrence le collège, est vu comme un lieu de développement n'ayant plus comme seule fin la préparation au travail ou aux études universitaires.

Dans ce mémoire, nous nous attarderons aux innovations qui impliquent une restructuration de l'approche pédagogique utilisée jusqu'à ce jour ainsi que des changements dans les objectifs, les valeurs et l'orientation pédagogique. Ce sont particulièrement les expériences d'autoformation assistée initiées entre 1972 et 1988 dans les collèges publics et privés du Québec, qu'ils soient francophones ou anglophones, qui feront l'objet de notre étude. Ces programmes se caractérisent, entre autre, par le fait que l'enseignant cesse de transmettre les contenus de façon autocratique pour devenir une personne-ressource et que la

suppression des examens et de l'évaluation traditionnelle est appliquée.

Avant d'aborder ce en quoi consiste l'autoformation assistée, nous présenterons dans la partie qui suit la philosophie de l'autonomie en éducation.

Nous fournirons quelques définitions de l'éducation. Nous traiterons de trois types d'éducation adoptant, à divers niveaux, le principe de l'autonomie: l'enseignement individualisé ainsi que l'éducation progressive et alternative. Finalement, nous situerons l'autoformation assistée parmi différents modèles éducationnels.

La philosophie de l'autonomie en éducation

Définitions de l'éducation

Nous nous sommes interrogée sur la façon dont l'éducation, en son sens le plus large, est définie dans la littérature. Pour le précurseur de l'éducation dite démocratique, John Dewey (1916), l'éducation ne représente pas une préparation pour l'avenir ou une récapitulation du passé. De la même façon, elle n'est pas, pour cet auteur, une actualisation des capacités ou une formation de l'extérieur. Dewey définit l'éducation en ces

termes: *"L'éducation est la méthode fondamentale du progrès et de la réforme de la société"* (p. 11)[3] . Il poursuit *"c'est la construction ou la réorganisation de l'expérience qui ajoute à la signification de l'expérience et qui augmente la capacité de diriger le cours de l'expérience ultérieure."* (p. 103)[4] . Ce philosophe décrit ce qu'il faut à l'éducation pour qu'elle ait sa pleine valeur: *"c'est dans la mesure où l'éducation scolaire crée un désir de croissance continue et fournit les moyens permettant à ce désir de se réaliser effectivement que l'on juge de sa valeur"* (p. 76)[5] . Pour l'humaniste Carl Rogers (1972), le but de l'éducation demeure celui de faciliter le changement et l'apprentissage. Pour leur part, Della-Dora et Blanchard (1979) mentionnent que l'éducation permet à l'individu de découvrir ses valeurs personnelles. La Commission Faure (1972) affirme, dans son rapport sur l'éducation, que nous nous engageons dans une nouvelle ère en matière d'éducation:

> *Désormais, l'éducation ne se définit plus par rapport à un contenu déterminé qu'il s'agit d'assimiler, mais se conçoit, en sa vérité, comme un processus de l'être qui, à travers la diversité de ses expériences, apprend à s'exprimer, à communiquer, à interroger le monde et à devenir toujours davantage lui-même"* **(p. 163).**

---

[3] La pagination réfère à l'édition de 1975.
[4] Ibid.
[5] Ibid.

La définition de l'éducation que fournit Knowles (1975) met l'accent sur la latitude qui doit être allouée à l'apprenant et tient lieu en quelque sorte d'introduction à notre prochain volet qui traitera de l'autonomie en éducation. Cet auteur avance que le principal but de l'éducation devrait être:

> *de développer des habiletés de recherche. Lorsqu'un individu termine ses études, il ne devrait pas uniquement être doté d'un fondement de connaissances acquis au cours de méthodes de recherches. Il devrait avoir acquis en priorité l'habileté de quérir aisément un nouveau savoir tout au long de son existence* (p. 15).

Après avoir précisé la notion d'éducation, nous décrirons l'enseignement individualisé ainsi que l'éducation progressive et alternative. Ce préambule permettra de mieux circonscrire l'approche éducative dans laquelle s'inscrit l'autoformation assistée.

L'enseignement individualisé

Comme nous l'avons déjà mentionné, différents types d'enseignement adoptent le principe de l'autonomie comme philosophie de l'éducation. Nous définirons en premier, l'enseignement individualisé, communément appelé en anglais *independant instruction* ou encore *independant study*, pour ensuite aborder l'éducation progressive ainsi que l'éducation alternative.

L'enseignement individualisé peut s'effectuer ou non dans le cadre d'un cours. Tough (1967) en donne la définition suivante *"poursuite par l'étudiant de thèmes ou de projets spécifiques sous la direction d'un conseiller, hors des cours organisés"* (p. 16). Tandis que pour Heard (1972), l'enseignement individualisé:

> *est un système hautement flexible impliquant divers matériaux, média et procédures. Devenu dans ce système responsable de ses apprentissages, l'étudiant débute à son niveau et apprend de façon systématique à son propre rythme"* (p. 37).

Pour cet auteur, cette méthode d'enseignement présente de multiples avantages pour l'élève qui peut ainsi procéder à son rythme, à la mesure de son habileté, découvrir l'apprentissage par lui-même, déborder et approfondir le contenu du curriculum, établir une relation plus étroite avec l'enseignant, augmenter ses habiletés à apprendre, développer son indépendance, sa responsabilité et son autosuffisance (Heard, 1972).

Par ailleurs, la définition que donne Leclerc[6] de l'enseignement individualisé, dans son étude sur l'autodidaxie, met l'emphase sur le peu de liberté dont dispose l'apprenant en se soumettant à cette technique:

---

[6] G. Leclerc (1973). L'autodidaxie et l'autodidaxie assistée comme méthode d'éducation. Université de Sherbrooke. Document inédit.

> *méthode d'éducation où la part de responsabilité et de liberté laissée à l'étudiant ne touche que le rythme de l'apprentissage et/ou l'organisation concrète du temps qu'il doit y consacrer et/ou l'utilisation de certains moyens et ressources mis à sa disposition, mais non les objectifs et les méthodes qui eux sont définis à l'avance par les agents de formation* (p. 1).

En résumé, dans l'enseignement individualisé, c'est l'enseignant qui pose le diagnostic des besoins d'apprentissage de l'étudiant, qui impose des activités éducatives correspondant au diagnostic posé et qui contrôle le cheminement de l'apprenant pour s'assurer que le programme est suivi.

L'éducation progressive

Le mouvement d'éducation progressive promeut la notion selon laquelle l'étudiant doit gouverner lui-même et avoir une libre utilisation d'un environnement riche en choses matérielles (Good, 1962: voir Tough, 1967).

Le manque d'enthousiasme chez les élèves, l'apathie ainsi que la désaffectation sont observés à travers les systèmes éducatifs du monde entier (Faure *et al.*, 1972). Déjà en 1968, Coombs constate l'existence d'une crise en éducation. Selon cet auteur, les causes de cette crise sont diverses: la conjoncture

historique, l'afflux d'élèves, la pénurie des ressources, l'accroissement des coûts, l'inadaptation des produits, l'inertie, l'inefficacité (Coombs, 1968: voir Faure *et al.*, 1972). Selon les tenants de l'éducation progressive, une des solutions à ce problème est de relayer les ressources enseignantes en maximisant l'initiative et l'autonomie. Pour sa part, le *Notingham Andragogy Group* (1983: voir Mezirow, 1985) avance que l'andragogie -l'art et la science d'aider tout être humain mature à apprendre, par rapport à la pédagogie qui est traditionnellement l'art et la science d'enseigner aux enfants-, a pour but d'aider les apprenants à réaliser qu'ils sont à l'origine de leur façon de penser et de sentir.

L'éducation alternative

Seul l'apprentissage entièrement autonome influence le comportement parce qu'il est découvert par l'individu lui-même et qu'il lui est significatif. De plus, ce type d'apprentissage ne peut être directement communiqué à autrui (Rogers, 1960: voir Tough, 1967). De leur côté, Strong (1977: voir Brookfield, 1985) et Chené (1983: voir Brookfield, 1985) soulignent que le véritable apprentissage autonome a lieu lorsque les apprenants ont une pleine connaissance des activités d'apprentissage alternatives possibles donc, lorsqu'ils disposent d'une réelle liberté de choix en ce qui a trait à leurs moyens d'apprentissage.

Pour sa part, Caouette (Collectif, 1983) résume ce en quoi consiste l'éducation alternative. Il s'agit d'une pédagogie intégrée dans une dynamique de socialisation qui met l'accent sur une approche personnalisée. L'innovateur spécifie que cette philosophie de l'éducation se préoccupe surtout du cheminement de l'apprenant dans un contexte d'autoformation et d'autodéveloppement. Par son propos, Caouette rejoint Faure *et al.* (1972) qui recommandent, à la fin de leur rapport, de *"Poser en principe que l'enseigné est au centre de l'acte éducatif, qu'à mesure qu'il mûrit, il doit être de plus en plus libre de décider de lui-même ce qu'il veut apprendre et aussi où il veut s'instruire et se former"* (p. 249).

L'autoformation assistée face aux modèles éducationnels

Les caractéristiques spécifiques de l'autoformation assistée seront analysées plus loin en détail. Pour l'instant, nous tenterons de situer le modèle pédagogique de l'autoformation face aux autres courants éducationnels, soit ceux de la pédagogie normative, humaniste, de conscientisation populaire et communautaire. Lépine (1980) analyse en profondeur ces quatre modèles. Voici une synthèse des caractéristiques relevées dans son ouvrage.

La pédagogie normative

La pédagogie normative, aussi appelée traditionnelle ou bureaucratique, a pour concepts-clés les normes, l'adaptation et l'apprentissage. Elle est d'inspiration pédagogique et se centre sur le contenu. Elle vise à préparer l'apprenant à assumer des fonctions dans la société en vue d'assurer son maintien. Des programmes gradués, des matières différenciées ainsi qu'une évaluation de l'apprentissage des contenus constituent les moyens pédagogiques que propose cette approche. L'enseignant est vu comme un pédagogue, transmetteur des connaissances. Nous pouvons conclure de cette courte description du modèle normatif qu'il promeut la conservation de l'institution scolaire (Lépine, 1980).

La pédagogie humaniste

Les concepts-clés de la pédagogie humaniste sont la non-directivité, l'actualisation de soi ainsi que l'autogestion. Sa source d'inspiration est psychologique. La pédagogie humaniste accorde une importance primordiale aux individus et au groupe, tout comme le font le principal porte-parole de la psychologie humaniste, Carl Rogers, et celui de la pédagogie ouverte, André Paré.

Pour Rogers (1972), l'éducation doit permettre à l'individu d'expérimenter une croissance psychologique optimale, d'être une personne qui fonctionne librement, qui est fiable, réaliste, socialisée, créatrice et toujours en changement. La pédagogie ouverte de Paré met l'accent pour sa part sur l'apprentissage, l'acceptation de l'apprenant comme personne, la construction d'une image positive de soi et le développement de l'individualité (Paré, 1977); son principe de base est l'autoéducation, soit un retour à chaque individu, à ses possibilités et à son environnement. Pour les concepteurs d'un nouveau modèle pour la formation de professionnels en sciences humaines appliquées, Bégin et Paquette (1982), la pédagogie humaniste se base sur le postulat suivant: *"pour que les apprentissages soient intégrés par l'étudiant, il faut que ses apprentissages soient significatifs pour lui, il faut qu'ils répondent à des besoins qu'il ressent lui-même"* (p. 179). Selon ces innovateurs, la pédagogie humaniste se centre donc sur les besoins et les intérêts de l'étudiant et met l'accent sur le processus d'apprentissage plutôt que sur sa résultante.

L'objectif ultime poursuivi par le modèle humaniste demeure la formation d'individus capables de prendre des décisions et de collaborer en vue d'améliorer le processus démocratique. Les moyens pédagogiques principalement utilisés sont la découverte à partir des intérêts, l'apprentissage expérientiel

et le travail de groupe. Au sujet de l'apprentissage expérientiel, Rogers (1972) spécifie qu'il implique *"un engagement personnel, l'initiative de l'apprenti, l'apprentissage en profondeur, une évaluation par l'étudiant lui-même, et un caractère essentiellement signifiant"* (p. 3). Ce dernier fait nous révèle que la tâche n'est pas facile pour qui veut s'engager pleinement dans une démarche pédagogique de ce type. Aussi, l'enseignant humaniste est considéré en tant qu'animateur formé aux apprentissages psychosociologiques. La pédagogie ouverte le perçoit de son côté comme un partenaire ou un guide qui utilise l'évaluation comme un instrument d'information et non de comparaison. Les humanistes prennent soin d'établir précisément les balises de leur projet éducatif. La pédagogie alternative qu'ils proposent doit s'insérer dans son programme qui restaure et stimule la curiosité, encourage l'apprenant à choisir en fonction de ses intérêts et à les transformer en objectifs, fournit toutes les ressources matérielles, responsabilise l'étudiant face à ses choix et lui permet de participer à l'élaboration du programme, s'axe sur les authentiques problèmes des personnes et permet à l'apprenant de s'auto-évaluer (Pagès, 1965; voir Bertrand, 1986). Pour arriver à cette fin, la pédagogie humaniste considère la transformation de l'institution scolaire et ce, par étape (Lépine, 1980).

La pédagogie de conscientisation populaire

La pédagogie de conscientisation populaire a pour concepts-clés la conscientisation accompagnée de l'opposition à la reproduction des classes sociales. Cette approche s'inspire donc du politique et ses objectifs sont d'une envergure fort notable. Il s'agit effectivement d'amener les individus à se conscientiser dans le but qu'ils s'opposent aux contrôles et instaurent un état socialiste. Elle se sert de la "guidance" dans le processus de démystification comme moyen pédagogique et l'enseignant y est considéré comme un militant conscientisé. A l'issue de cette description, nous pouvons aisément conclure que cette approche pédagogique dénonce l'institution scolaire (Lépine, 1980).

La pédagogie communautaire

La pédagogie de type communautaire a pour principe la désinstitutionnalisation et s'inspire du sociologique. La communauté constitue son principal centre d'attraction. Les défenseurs de cette approche dénoncent l'autoformation non-directive de Rogers. Selon eux, cette dernière n'est pas fondée sur l'auto-gestion de cette formation, la véritable non-directivité supposant que l'on s'élève du niveau des groupes à celui des institutions (Guiraud, 1971: voir Lapassade, 1971). Ce type de pédagogie aspire à former des individus engagés dans

la production de la société en vue de l'instauration d'un socialisme de participation. Le cheminement éducatif personnel ainsi que les découvertes et les tensions du présent tiennent lieu des moyens pédagogiques de ce modèle. L'enseignant est considéré tout simplement comme un adulte de la communauté tandis que l'approche vise la désinstitutionnalisation des structures scolaires (Lépine, 1980).

Cet aperçu des modèles éducationnels normatif, humaniste, de conscientisation et communautaire nous permet, d'abord, de saisir la pluridimensionnalité qui existe en matière d'éducation. Ensuite, cette courte analyse laisse présager ce qui différencie l'autoformation assistée des autres modèles pédagogiques: elle n'est ni l'un ni l'autre; elle retient des éléments majeurs de la pédagogie humaniste et des éléments mineurs de la pédagogie communautaire sans pour autant les équivaloir entièrement.

L'autoformation assistée

Sans attendre plus longtemps, nous tenterons dans la partie qui suit de circonscrire le plus adéquatement possible l'autoformation, nommée en anglais "*self-directed learning*". Par après, le paramètre "assistance" de l'autoformation sera discuté. Aussi, nous présenterons une synthèse du mode d'application de

cette approche pour ensuite définir les dimensions démocratique, communautaire et permanente de l'autoformation assistée. En terminant, nous dresserons un tableau des particularités de ce modèle éducationnel.

Définition de l'autoformation assistée

Ce qui distingue l'autoformation, ou autodidaxie, des autres approches pédagogiques est le contrôle individuel sur l'apprentissage qu'il promeut. L'apprentissage formel réfère à des situations où l'éducateur a le contrôle des objectifs et des moyens tandis que l'autoformation remet à l'apprenant la maîtrise de la planification et de l'exécution de l'apprentissage. Selon Tough (1967), il y a autoformation ou *self-teaching* lorsqu'une personne décide *"d'agir en tant que son propre enseignant et d'assumer la responsabilité première de la planification, de l'initiation et du déroulement de son projet de formation"* (p. 23). Knowles (1975) définit, pour sa part, en ces mots l'autoformation.

> *l'autoformation (...) décrit un processus dans lequel l'individu, seul ou avec de l'aide, analyse ses besoins d'apprentissage, formule ses objectifs de formation, détermine les ressources humaines et matérielles nécessaires, choisit ainsi qu'implante les stratégies d'apprentissage adéquates et évalue les résultats de son travail* " (p. 18).

L'autoformation et l'autodidaxie sont souvent associées dans la littérature, tant américaine que canadienne, à l'andragogie, à l'éducation permanente et à l'enseignement aux adultes. A titre d'exemple, Brookfield (1985) affirme que les apprenants adultes actualisent les principes de l'apprentissage autodirigé lorsqu'ils prennent les moyens pour acquérir les habiletés et les connaissances dans le but d'effectuer, d'accomplir des interventions individuelles et collectives. Par ailleurs, Pineau[7] s'attarde également à l'autoformation et ce, dans le contexte de l'éducation permanente au niveau universitaire. Il la décrit comme étant *"une expérience d'enseignement par soi-même, une expérience où la personne est l'acteur principal de son processus d'enseignement, l'acteur, c'est-à-dire qu'il en assure la dynamique"* (p. 4).

Malgré la popularité de l'autoformation en andragogie, il n'en demeure pas moins que cette approche est, à notre sens, applicable et profitable aux apprenants de tout âge. A titre d'illustrations, nous relevons deux expériences d'autoformation assistée. Une première s'adresse aux enfants d'âge socolaire et se retrouve sous l'appellation d'écoles alternatives. Plusieurs écoles du genre existent au Québec au sein desquelles l'enfant partage son temps scolaire avec des jeunes de niveau primaire de tout âge. En outre, l'élève est amené à faire des apprentissages

[7] G. Pineau (1978). L'autodidaxie. Université de Montréal. Document inédit.

de façon autonome et à son propre rythme tout en respectant des règles de responsabilités individuelles et collectives (Caouette, 1982). Une seconde expérience du même type est implantée à l'Université de Montréal. Il s'agit d'un modèle pédagogique alternatif pour la formation des professionnels en sciences humaines appliquées. Caouette et Paquette (1978) nous informent que ce programme est destiné à des étudiants inscrits à la maîtrise en psychologie de l'éducation. Il porte le titre d'ASIPEC, pour Apprentissages Significatifs et Intégrés dans une Perspective d'Éducation Continue. Cette innovation applique au secteur régulier le principe d'éducation permanente sans pour autant s'offrir à l'éducation des adultes. Nous nous entretiendrons d'ailleurs de cette notion un peu plus loin.

En résumé, l'autoformation implique trois principaux éléments: une gestion disciplinée afin de fournir un bon encadrement à l'apprenant, un tutorat de qualité qui peut varier par sa formule mais qui est périodiquement utilisé par l'animateur et des ressources spécifiquement choisies pour supporter l'étudiant.

Les propos de Wiel (1975) à l'effet que l'auto-éducation englobe l'autodidaxie dans les domaines du savoir, l'autoformation dans celui du savoir-faire et l'autonomie dans celui du savoir être et agir clarifient le concept d'autodidaxie. L'idée de

cet auteur sert également de conclusion à notre première tentative de définition de l'autoformation assistée.

Le rôle de la personne-ressource

Les auteurs qui se sont intéressés à la caractéristique principale de l'autoformation, du *self-teaching* ou du *directed self-learning*, soit l'autonomie de l'apprenant face à son apprentissage, n'écartent pas pour autant l'élément "assistance" ou "ressource" inhérent à cette approche. L'étudiant désireux d'apprendre de son propre cru ne franchit pas seul toutes les étapes de la démarche autoformative. Au contraire, le terme "assistée" de l'expression autoformation assistée fait référence à l'important apport de la personne-ressource, traditionnellement appelée professeur, assignée à l'apprenant (Turcotte, 1982). Tough (1967) suggère à l'élève de solliciter de l'aide, des avis et des encouragements aux amis, aux connaissances ou aux enseignants. Néanmoins, l'autonomie est une chose à préserver. C'est cette affirmation que Leclerc[8] vient appuyer lorsqu'il mentionne, dans son ouvrage traitant de l'autodidaxie, que *"L'agent d'éducation n'est pas là pour diriger le processus d'auto-apprentissage, mais seulement pour l'assister et cela dans la mesure même où l'étudiant en exprime le besoin"* (p. 1). En offrant l'opportunité à l'étudiant de travailler en dehors de la salle de classe et d'un

[8] G. Leclerc. (1973). L'autodidaxie et l'autodidaxie assistée comme méthode d'éducation. Université de Sherbrooke. Document inédit.

horaire strict, l'autoformation ouvre la porte à une série de gains pour l'apprenant: un surcroît de responsabilité lui est remise, la négociation du curriculum permet un diagnostic plus exact de ses besoins d'apprentissage; par ailleurs, si un mutuel accord est obtenu entre l'étudiant et l'animateur sur le choix d'activités d'apprentissage, la compréhension et l'engagement de chacun en sont augmentés et l'apprentissage expérientiel est favorisé (Waterhouse, 1985).

Dans son ouvrage portant sur les changements en éducation, Huberman (1973) mentionne qu'ils entraînent toujours une façon différente de se conduire envers les étudiants. Nous tenons donc à spécifier dans les lignes qui suivent le rôle attribué à la personne-ressource en autoformation assistée.

L'élément facilitateur d'apprentissages en autoformation assistée est la qualité de la relation interpersonnelle qui prévaut entre l'éducateur et son pupille. Le rôle de l'éducateur en autoformation est d'assurer la mise en place des structures qui aideront l'étudiant à graduellement développer le sens des responsabilités ainsi que les habiletés qui y sont associées (Waterhouse, 1985). Selon des innovateurs oeuvrant au sein d'un programme d'autoformation assistée universitaire, Bégin et Paquette (1982), l'enseignant tient lieu de tuteur, de facilitateur d'apprentissages, de personne-ressource. Il aide *"l'étudiant à*

s'approprier son acte d'apprentissage et à developper une méthode personnelle de travail" (p. 182). Ces auteurs ajoutent que la qualité de la relation a beaucoup d'importance dans ce type d'approche. La relation qui prévaut entre l'enseignant et l'étudiant est davantage égalitaire que hiérarchique.

Il reste cependant primordial, comme le rappelle si bien Knowles (1975), que l'étudiant réagisse aux transmissions des connaissances plutôt que d'être proactif, c'est-à-dire qu'il choisisse les ressources humaines et matérielles qui lui conviennent et leur mode d'utilisation. Les besoins d'assistance de l'apprenant engagé dans une démarche d'autoformation sont d'ordres divers. En effet, comme le mentionne Tough (1967), un besoin de support peut s'exprimer dans la tentative de l'étudiant à maîtriser une habileté, un champ de connaissance nouveau ou dans sa difficulté à définir certains termes et à identifier certains concepts. L'élève peut aussi solliciter de l'aide pour choisir les activités qui le mèneront à l'acquisition de telle habileté ou de tel savoir. L'apprenant peut éprouver des problèmes dans la sélection des ressources à utiliser. Ou encore, il peut avoir besoin de support émotif, d'encouragement lorsqu'il vit des craintes et des doutes dans sa démarche de formation.

Rogers (1972) résume de la façon suivante les tâches attribuées à la personne-ressource. Aux dires de cet auteur, le

facilitateur doit pouvoir créer un climat de confiance avec l'apprenti, permettre à l'individu de définir ses objectifs, servir de guide si nécessaire; rendre disponible le plus de ressources possibles, se voir lui-même comme une ressource; accepter à la fois les expressions intelligentes et émotives et exprimer ses émotions, essayer de comprendre les points de vue et les attitudes des autres tout en acceptant ses propres limites. Ce qui revient à dire qu'un tutorat de qualité fourni par l'éducateur implique les habiletés professionelles d'attente, de questionnement, de suggestion, d'encouragement, de mise au défi, d'aide au développement d'idées et à l'autocritique tandis que les qualités personnelles mises en évidence par la personne-ressource en autoformation sont la congruence ou l'authenticité, la considération, l'acceptation et la confiance ainsi que la compréhension empathique (Rogers, 1972). Tout un programme pour l'animateur en autoformation assistée qui se voit confier des tâches nombreuses et diversifiées, sa préoccupation centrale demeurant néanmoins le bien-être de l'apprenant.

A la lumière de ce qui précède, nous pouvons constater que de façon générale la fonction d'enseignement magistral, traditionnellement associée à l'éducation, est transformée dans l'autoformation assistée. Cette première fonction est complétée par des fonctions de diagnostic des besoins de l'étudiant, de

support et d'encouragement à l'étude ainsi que de contrôle des apprentissages.

Pour clore cette partie, un mot de Rogers qui souligne quel est le véritable défi présenté par l'autoformation assistée au "nouvel éducateur". Cet auteur nous confie que les personnes-ressources ont en fait à maîtriser elles-mêmes cette approche pédagogique, désignée par l'expression "apprendre à apprendre", avant même de la transmettre et à délaisser leur pouvoir d'enseignant (Rogers, 1972). Ce commentaire constitue sans nul doute un argument massue décourageant tout éducateur à travailler en autoformation assistée s'il souhaite éviter l'implication personnelle dans son enseignement. De la même façon, un cégépien qui recherche la facilité ne pourra s'engager dans une démarche semblable étant données les exigences professionnelles et personnelles qu'un tel programme suppose. Nous ne pourrons que constater les affirmations précédentes à la lecture de la partie sur les modalités d'application de l'autoformation assistée qui suit.

Les modalités d'application

Nous tenterons dans les prochaines lignes de décrire de façon [illegible] les modalités d'application généralement utilisées au collégial en autoformation assistée. Il a déjà été

mentionné plus haut que l'établissement d'objectifs d'apprentissage réalistes et réalisables, le choix d'activités d'apprentissage et de ressources adéquates constituent des étapes que l'apprenant, désireux de s'engager dans une démarche autoformative, doit franchir (Knowles, 1975; Rogers, 1972). Néanmoins, les auteurs (Brockett et Hiemstra, 1985; Collectif, 1984; *Council for Educational Technology*, 1986; Waterhouse, 1985) s'entendent pour ajouter à ces étapes des éléments supplémentaires.

Préalablement au choix d'activités d'apprentissage et à la localisation de ressources, la négociation d'un contrat entre l'animateur et le cégépien a habituellement lieu. Knowles (1975) en fournit la définition suivante: "*un accord liant deux ou plusieurs individus ou groupes*" (p. 26). Un contrat d'apprentissage est plus précisément un plan écrit dans lequel une personne-ressource ou l'apprenti lui-même documente ce qu'il entend apprendre dans une expérience pédagogique donnée, comment il a l'intention de le faire (Brockett et Hiemstra, 1985) et en établit l'échéance. Le contrat pédagogique constitue donc un instrument résolvant l'étape de la prise de décision par l'étudiant concernant ce qui est à apprendre. En outre, il permet à l'apprenant d'avoir un certain pouvoir sur sa formation, à condition bien entendu que l'animateur et le collégien puissent travailler en étroite collaboration.

Suite à l'élaboration des stratégies, c'est-à-dire à la sélection de la méthode et des ressources d'apprentissage, le cégépien travaille à la réalisation de son ou de ses projets académiques. L'apprenti a alors à accomplir une longue série de tâches, que Tough (1967) nomme: estimer le niveau courant des connaissances de l'apprenant et de ses habiletés, résoudre les difficultés rencontrées, décider quand et où apprendre, déterminer le montant d'argent à débourser, surmonter le manque de motivation à réaliser ses objectifs et le manque d'intérêt suscité par les activités d'apprentissage, surmonter ses appréhensions et décider de la poursuite ou non de tel projet.

La communication aux autres de ce qui est appris par l'étudiant fait parfois partie du processus d'autoformation. Ordinairement, une évaluation, qu'elle soit périodique ou terminale, suit. Cette étape comprend une révision des démarches entreprises. Les mesures d'évaluation sont choisies par l'étudiant et l'éducateur de façon conjointe et commentées par ce dernier. L'auto-évaluation et la co-évaluation sont suggérées comme mode d'évaluation. Tornent (1972, voir Leclerc[9]) les nomme moment de vérité, de croissance personnelle, de prise de conscience de sa valeur et de prise de conscience sociale.

[9] G. Leclerc (1975) L'autodidaxie et l'autodidaxie assistée comme méthode d'éducation. Université de Sherbrooke. Document inédit.

Felix (1988) mentionne comme caractéristique de base de l'auto-évaluation la participation de l'étudiant à la définition de l'objet d'apprentissage, à la définition des critères d'évaluation, à l'évaluation des résultats de l'apprentissage, ou à toutes ces activités. Cette auteure ajoute que, dans un contexte d'éducation, l'auto-évaluation n'existe pas à l'état pur. Dans certaine(s) étape(s) du processus d'évaluation, l'étudiant en formation est toujours assisté par un intervenant. Parfois, l'auto-évaluation est combinée à une co-évaluation qui consiste en une évaluation mutuelle entre les pairs avec la participation possible du formateur. Finalement, l'auto-évaluation se pratique selon diverses méthodes d'enseignement (contrat pédagogique, tutorat, séminaire) et peut impliquer le recours à diverses ressources matérielles par le formateur. Dans son ouvrage, entièrement consacré au *self-directed learning*, Knowles (1975) dresse la liste d'une série de compétences pouvant servir de critères d'évaluation en autoformation. A titre d'exemples, l'auteur nomme l'habileté à traduire ses besoins d'apprentissage en objectifs d'apprentissage, de façon à permettre l'évaluation de leur accomplissement, l'habileté à entrer en interaction avec l'enseignant en tant que personne-ressource, en prenant l'initiative de quérir son aide, l'habileté à avoir des rapports avec ses pairs en tant que ressources afin de diagnostiquer ses propres besoins d'apprentissage et d'accepter de s'entraider; l'habileté à compiler et à valider l'accomplissement d'objectifs d'apprentissage, etc.

Par la synthèse du travail accompli qu'elle implique, l'évaluation pédagogique est cruciale. En effet, une fois cette étape réalisée, une réorientation de l'apprenant pourra avoir lieu ou encore l'appréciation de la démarche académique accomplie.

Les dimensions démocratique, communautaire et permanente

Avant de résumer les changements pédagogiques profonds entraînés par le modèle de l'autoformation assistée, nous nous arrêterons à trois dimensions de cette approche, soit celles démocratique, communautaire et permanente.

En parcourant la littérature, nous avons constaté que le concept de société démocratique n'intéresse pas uniquement les fervents de politique. Ainsi, dans son ouvrage traitant d'éducation, John Dewey (1916) fournit une définition de la "société démocratique". Il s'agit, pour cet auteur, d'une "*société qui permet à tous ses membres d'avoir une part égale à ses bienfaits et qui assure souplement le réajustement de ses institutions par interaction des différentes formes de vie communautaire*" (p. 126[10]).

[10] La pagination réfère à l'édition de 1975.

L'autoformation assistée s'inscrit de prime abord dans un tel type d'approche démocratique de l'éducation par le remaniement des structures éducatives qu'elle suppose; par l'individualisation des contenus qu'elle implique, par les idées d'autonomie, de responsabilité et de dialogue qu'elle défend; par la substitution de l'orientation à la sélection qu'elle propose. Mais cette approche est démocratique surtout par le fait qu'elle sensibilise les apprenants à l'importance de contribuer à la gestion des instruments éducatifs (Faure *et al.*, 1972), d'agir au sein de la société et d'y être un agent de changement (Della-Dora et Blanchard, Eds., 1979). Nous tenons à rappeler que la remise au collégien de la responsabilité de son propre apprentissage n'équivaut pas à le priver de toute aide ou à l'isoler de ses confrères et de la collectivité.

Autant l'autoformation cherche à intégrer "l'école" ou l'institution scolaire, dans la communauté et dans le milieu de travail, autant elle privilégie l'implication des parents et des ressources du milieu à la formation de l'étudiant. Ceci constitue la dimension communautaire de l'autoformation assistée (Caouette, 1982).

Un autre élément s'ajoute à cette notion de dimension communautaire: l'instauration d'une société éducative. Des chercheurs (Bégin et Paquette, 1982) en discutent en ces termes:

transformer de l'intérieur l'école, le cégep, l'université, en modifiant leur rapport avec l'ensemble de la société et en élargissant leur accès. Alors, l'institution scolaire peut porter à juste titre l'appellation d'instrument de promotion collective.

Par le passé, le concept d'éducation permanente est successivement associé aux cours du soir, à l'éducation des adultes et à la formaiton continue (Faure *et al.*, 1972). Aujourd'hui, l'éducation permanente cherche à délier l'éducation de l'unique espace scolaire et d'un seul âge. Dans ce contexte, elle fait partie intégrante de l'autoformation qui prône le prolongement de l'apprentissage à la vie entière et la diversification des activités éducatives. Selon Caouette et Paquette (1978), l'éducation permanente ou continue consiste en la transférabilité d'habiletés fondamentales acquises, telles une méthode efficace et une discipline personnelle de travail scientifique ou une utilisation efficace de diverses ressources éducatives, et au transfert de cette dernière. Pour Bélanger et Daoust (1974), il s'agit d'un processus qui se centre sur l'homme dans sa totalité regroupant, de ce fait, toutes les dimensions de sa personnalité. Par ce processus, l'être humain apprend à être et à vivre à travers toutes les situations de son existence et cela, tout au long de sa vie. En terminant, Gardner (1963, voir Knowles, 1975) nous laisse cette définition pathétique de l'éducation permanente:

> *Non seulement l'éducation se poursuit lorsque la scolarisation prend fin mais, de plus, elle ne se réduit pas à l'éducation des adultes. Le monde se compare à une salle de classe et la vie est un professeur mémorable pour ceux qui ne s'en effraient pas* (pp. 11-12.).

Différences entre l'autoformation et l'approche normative

Cette partie se veut un rappel des éléments différenciant l'approche normative, c'est-à-dire axée sur le contenu, de l'autoformation, cette dernière étant axée sur le processus. Cette synthèse s'inspire des auteurs suivants; Huberman (1973); Knowles (1975) et Turcotte (1982). Cette mise au point nous permettra ensuite de cerner les spécificités de l'autoformation assistée.

Dans l'enseignement traditionnel, l'apprenti est vu comme une personnalité dépendante dont la facilité à apprendre varie selon le niveau de maturation de l'individu. L'autoformation assistée se centre sur le développement intégral de l'étudiant considérant ce dernier en tant qu'organisme dont le niveau d'autonomie est illimité. La facilité qu'a l'élève à apprendre est considérée comme s'accroissant à partir des tâches quotidiennes et des problèmes.

Selon les traditionnalistes, l'orientation de l'apprentissage doit se centrer sur le sujet, la matière, tandis que la motivation à apprendre est de l'ordre des récompenses extérieures et des punitions. L'autoformation oriente, pour sa part, l'apprentissage sur la tâche ou le problème tout en associant la motivation à apprendre à des stimulations internes et à la curiosité.

Les approches axées sur le contenu et le processus divergent encore quant au climat et quant à la planification de l'apprentissage. La première privilégie un climat formel, compétitif, orienté sur l'autorité, la seconde favorise plutôt l'informel, le respect mutuel, le consensus, le support et la collaboration. Pour ce qui est de la planification de l'apprentissage, elle est menée prioritairement par l'enseignant en traditionnel, par l'éducateur ainsi que par l'apprenant en autoformation. Cette dernière approche prône de façon catégorique la prise en charge par l'étudiant de l'ensemble des activités menée, dans le cadre de son programme de formation (objectifs, moyens, application, révision, évaluation). L'autoformation incite l'apprenti à trouver les solutions aux problèmes auxquels il est confronté et ce, à partir de ses intérêts.

Le diagnostic des besoins de l'étudiant ainsi que l'établissement de ses objectifs d'apprentissage sont principalement

effectués par le professeur au traditionnel et se basent sur un mode de participation, d'évaluation et de négociation mutuelles en autoformation.

L'enseignement normatif conçoit le plan d'apprentissage en termes de séquence logique, d'unités de contenu, de syllabus de cours. En autoformation, il s'agit de contrats pédagogiques et de projets d'apprentissages séquentiels. Les activités d'apprentissage consistent en des lectures assignées et des techniques de transmission en traditionnel, l'autoformation se limitant à des projets de recherche tout en supprimant les cours. Encore une fois, l'enseignement normatif opte pour une évaluation dont le contrôle appartient au professeur. Le traitement est plus complexe en autoformation, où une suppression des examens et de l'évaluation sommative est de mise tandis qu'une utilisation est faite de l'auto-évaluation continue accompagnée de la co-évaluation.

Ce qui caractérise la relation éducateur-apprenant en autoformation assistée est le fait que l'enseignant cesse de transmettre de façon autoritaire les informations, comme en traditionnel, pour devenir un assistant non directif, une personne-ressource au service de l'étudiant. Un encadrement pédagogique personnalisé est offert à l'élève sous forme de tutorat individuel ou de groupe, ou l'un et l'autre. Le rôle de l'animateur

est d'amener l'étudiant à des prises de décisions et de le supporter dans son cheminement personnel. Néanmoins, l'apprenant doit saisir qu'il n'a pas nécessairement besoin de soutien pour répondre aux exigences de son existence individuelle et sociale. Finalement, étudiée sous l'angle de l'enseignement normatif, la relation de l'éducateur avec la communauté ne présente aucun intérêt. Elle importe beaucoup en autoformation assistée. En effet, cette approche suppose ordinairement un travail des éducateurs en équipe, tandis que l'implication de la communauté dans l'institution scolaire y occupe une grande place. Les pédagogues, les intervenants, les spécialistes du milieu et les parents se voient tous ensemble assigner la tâche de guider l'étudiant dans son apprentissage.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons voulu tout d'abord situer la création du réseau des cégeps dans le contexte québécois de l'éducation. Par la suite, nous avons précisé la structure des collèges ainsi que déterminé les balises de l'innovation pédagogique et de l'autoformation assistée.

Cette étape franchie, nous sommes prête à introduire le lecteur au prochain chapitre qui traitera des spécificités de notre instrumentation d'analyse.

Chapitre II
Méthodologie

L'analyse qui est faite de l'autoformation assistée dans le chapitre précédent permet d'identifier ce qui caractérise cette approche pédagogique. Dans le présent chapitre[1], nous déterminerons, dans un premier temps, les conditions auxquelles doivent répondre les cégeps et les programmes d'autoformation assistée afin de faire partie de notre échantillonnage. En second lieu, nous décrirons et justifierons la méthodologie utilisée, c'est-à-dire l'emploi d'une grille d'analyse.

Conditions d'acceptation des établissements scolaires

Avant d'aborder la méthodologie qui s'applique à la présente recherche, nous énumérerons dans les prochaines lignes les conditions d'acceptation relatives aux institutions scolaires.

Pour faire partie de notre échantillonnage, l'établissement scolaire doit:

1) constituer un collège public ou privé membre du réseau des collèges d'enseignement général et professionnel du Québec, dont la langue d'enseignement est le français ou l'anglais;
2) avoir fait l'objet de l'implantation d'un programme d'autoformation assistée entre 1972 et 1988 et ce, aux secteurs

---

[1] Etant donné le nombre élevé de documents non publiés ni classés dans une bibliothèque auxquels les chapitres deuxième et troisième se réfèrent, l'auteure a jugé bon de les indiquer dans la liste de références.

régulier ou de l'éducation des adultes, en enseignement général ou professionnel;

3) avoir fait l'objet de l'implantation d'un programme d'autoformation assistée reconnaissant l'accréditation d'au moins le tiers du curriculum aux cégépiens qui le complètent avec succès (cette condition permettant l'exclusion d'innovations dites autoformatives initiées à même un cours seulement)

4) avoir fait l'objet de l'implantation d'un programme d'autoformation assistée exigeant la présence physique de l'élève au cégep (cette condition entraînant l'exclusion des programmes d'enseignement à distance).

Conditions d'acceptation des programmes d'autoformation assistée

A partir des caractéristiques de l'autoformation assistée entrevues au chapitre précédent, nous avons identifié six critères servant à la sélection des programmes implantés dans les cégeps du Québec. Il s'agit de:

1) se centrer sur le développement intégral de l'apprenant en considérant ce dernier en tant qu'organisme dont le niveau d'autonomie est illimité;

2) orienter l'apprentissage sur la tâche ou le problème tout en associant la motivation à apprendre à des stimulations internes et à la curiosité;

3) prôner la prise en charge par l'élève de la majorité voire de l'ensemble des activités menées dans le cadre de son programme de formation (objectifs, moyens, application, révision, évaluation);

4) baser le diagnostic des besoins de l'élève ainsi que l'établissement de ses objectifs d'apprentissage sur un mode de participation, d'évaluation et de négociation mutuelles entre l'enseignant et l'apprenant;

5) abolir, du moins en partie, les cours ainsi que l'évaluation sommative au profit d'autres formules;

6) concevoir l'enseignant en tant qu'assistant non directif qui amène l'apprenant à des prises de décisions et qui le supporte dans son cheminement personnel.

Une fois les critères établis, nous avons identifié les expériences pédagogiques pertinentes. Pour ce faire, nous avons d'abord visité la Fédération des cégeps et le Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE). Les répertoires des expérimentations pédagogiques initiées dans les collèges, émis par le ministère de l'Éducation, ont également été consultés. Par la suite, des contacts téléphoniques sont effectués avec plusieurs cégeps. Les communications auprès des responsables d'innovations pédagogiques ont permis l'accès aux documents-maison produits par les innovateurs. C'est ainsi que

nous avons pris connaissance d'une trentaine d'expériences pédagogiques.

Avant d'identifier les programmes d'autoformation qui feront l'objet de notre étude, nous définirons brièvement trois types d'innovation que nous avons observés dans notre recherche. Il s'agit de la reconnaissance des acquis, de l'apprentissage expérientiel supervisé et des apprentissages par projet-étudiant. Ces derniers s'apparentent à l'autoformation assistée et constituent, dans le système actuel, des solutions afin d'atteindre à la fois des objectifs professionnels, personnels et d'implication dans le milieu. Par la suite, nous énoncerons les différences existant entre ces trois types d'innovation et l'autoformation assistée qui, a fortiori, nous ont amené à les retirer de notre échantillonnage.

La reconnaissance des acquis est officialisée au Québec en 1984 et est appliquée aujourd'hui à plus de la moitié des cégeps du réseau et ce, majoritairement au niveau de l'éducation des adultes. Elle s'intéresse aux apprentissages effectués précédemment à l'entrée ou au retour aux études. Elle consiste en l'acquisition de connaissances et de compétences à partir de cours suivis dans un établissement scolaire autre que celui où l'étudiant est inscrit et à partir d'expériences de travail ou de vie (Cossette et Jeanmart, 1986). C'est le besoin exprimé par des adultes d'une reconnaissance de leurs apprentissages extrasco-

laires, issus d'expériences de travail ou d'études antérieures, qui est à l'origine de la popularité de la reconnaissance des acquis.

L'apprentissage expérientiel supervisé est une traduction de *sponsored experiential learning*. Duley et Gordon (1977, voir Boudreau, 1988) en donnent la définition suivante; il s'agit d'une

> *activité de formation généralement réalisée sur le terrain et supervisée par un enseignant. L'apprenant est responsable de son cheminement pédagogique et des tâches spécifiques liées à son activité de formation, laquelle constitue le moyen essentiel de son apprentissage. L'activité de formation peut être conçue par l'établissement ou par l'élève et être exercée au sein de la communauté, d'un établissement ou d'une entreprise* (p. V).

Autrement dit, l'apprentissage expérientiel supervisé se résume aux éléments suivants: l'apprenant est le premier responsable de son activité de formation; l'activité de formation constitue le moyen privilégié de l'apprentissage et est généralement réalisé hors de l'établissement scolaire; l'anprenant est en contact direct avec l'objet d'apprentissage tandis que l'activité est supervisée et évaluée par un enseignant. Selon Boudreau (1988), cette initiative pédagogique existe depuis 1972 dans les cégeps québécois. A titre d'exemple, mentionnons l'expérience Découverte par le voyage du Cégep de Sainte-Foy. A l'été 1988,

un groupe d'une cinquantaine d'étudiants a bénéficié de l'opportunité de suivre un cours de civilisation grecque en Grèce même. Il s'agit de visites guidées des principaux sites archéologiques et des grands musées du pays. Cette expérience en est à sa septième année d'existence.

Les apprentissages par projet-étudiant constituent un type d'apprentissage expérientiel. Il s'agit d'acquérir des connaissances et des compétences par le biais d'activités hors cours qui se font à l'intérieur ou hors du collège et ce, pendant les années collégiales. Fondateur d'une expérience du genre au Cégep de Lévis-Lauzon, Jeanmart (1988) énonce dans un document descriptif les objectifs du projet-étudiant; il s'agit de favoriser l'autoformation, intégrer l'apprentissage pratique à l'apprentissage théorique par le biais d'activités, permettre la reconnaissance d'apprentissages hors classe. Un programme d'accréditation de projets étudiants de beaucoup similaire à la formule précédemment décrite est également implanté au Cégep de Limoilou.

A notre époque où le besoin d'un enseignement humanisé se fait de plus en plus pressant, nous constatons que ce genre d'innovation est de plus en plus populaire dans les collèges.

un groupe d'une cinquantaine d'étudiants a bénéficié de l'opportunité de suivre un cours de civilisation grecque en Grèce même. Il s'agit de visites guidées des principaux sites archéologiques et des grands musées du pays. Cette expérience en est à sa septième année d'existence.

Les apprentissages par projet-étudiant constituent un type d'apprentissage expérientiel. Il s'agit d'acquérir des connaissances et des compétences par le biais d'activités hors cours qui se font à l'intérieur ou hors du collège et ce, pendant les années collégiales. Fondateur d'une expérience du genre au Cégep de Lévis-Lauzon, Jeanmart (1988) énonce dans un document descriptif les objectifs du projet-étudiant; il s'agit de: favoriser l'autoformation, intégrer l'apprentissage pratique à l'apprentissage théorique par le biais d'activités, permettre la reconnaissance d'apprentissages hors classe. Un programme d'accréditation de projets étudiants de beaucoup similaire à la formule précédemment décrite est également implanté au Cégep de Limoilou.

A notre époque où le besoin d'un enseignement humanisé se fait de plus en plus pressant, nous constatons que ce genre d'innovation est de plus en plus populaire dans les collèges.

Par ailleurs, nous pouvons nous demander en quoi l'autoformation assistée diffère des trois types d'innovation ci-haut décrits. A la lumière des définitions qui précèdent, de celles données de l'autoformation assistée au Chapitre premier et selon Jeanmart (1988), nous pouvons dire que l'approche autoformative se distingue de la reconnaissance des acquis à deux points de vue. Premièrement, l'autoformation assistée s'exerce pendant les années collégiales et, en second lieu, elle ne reconnaît que des apprentissages supervisés par l'établissement d'instruction. L'autoformation assistée se différencie ensuite de la reconnaissance des acquis et de l'apprentissage expérientiel supervisé parce qu'elle constitue une approche académique, scolaire, c'est-à-dire qu'elle prévoit au plan de cours, l'adoption d'une méthode alternative ou de rechange. Finalement, selon un groupe d'innovateurs (Belzile *et al.*, 1984a), l'autoformation assistée diffère de l'apprentissage expérientiel supervisé, donc du projet-étudiant, parce que la réalisation de projets est utilisée en tant que moyen pédagogique et non en tant que fin en soi. L'autoformation assistée considère, en effet, le projet comme une des multiples formes d'apprentissage accessibles à l'étudiant. Cette approche priorise la démarche personnelle de l'apprenant qui élabore un programme de formation à la mesure de ses besoins. Ainsi, l'étudiant opte pour un projet, un atelier, un cours, un séminaire, un stage, une recherche personnelle ou toute autre activité pédagogique.

Compte tenu de la démarcation existant entre l'autoformation assistée et les formules de la reconnaissance des acquis, de l'apprentissage expérientiel supervisé et des apprentissages par projet-étudiant, ces dernières n'ont pas retenu notre attention.

L'étape de la sélection des expériences pédagogiques pour fin d'analyse a suivi. Six projets d'autoformation assistée ont été choisis considérant les critères d'éligibilité des cégeps et des programmes définis plus tôt. Il s'agit des innovations implantées au Cégep du Vieux-Montréal ainsi qu'aux Collèges de Sherbrooke, Marie-Victorin (départements de techniques d'éducation en services de garde et d'éducation spécialisée), Dawson et Valleyfield.

Méthodologie

Le moment est arrivé de détailler l'aspect méthodologique de notre recherche. Nous décrirons chaque partie de la grille que nous avons élaborée pour fins d'analyse.

Élaboration de la grille d'analyse

Après avoir identifié notre échantillonnage, nous avons développé une grille précisant la nature et le mode de fonctionnement de chacune des expériences retenues.

Dans la partie qui suit, nous justifierons l'apport de chacun des éléments de la grille d'analyse (voir Appendice A) en fonction de ce qu'il peut révéler sur les projets à l'étude.

La nomenclature du questionnaire s'inspire de différentes sources :

a) grilles d'analyse d'innovations pédagogiques qui circonscrivent les principaux paramètres relatifs aux programmes (Boudreau, 1988, Centre de formation supérieure au management, tome I, 1978, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 1975, Havelock *et al.*, 1974, Ministère de l'Éducation, 1976);

b) inventaires répertoriant différents types d'innovation pédagogique (Centre de formation supérieure au management, tome II, 1978, *Far West laboratory for educational research and development*, 1979);

c) descriptions de programmes et rapports d'évaluation produits par les promoteurs de projets d'autoformation assistée (Angers *et al.*, 1973, Arsenault *et al.*, 1984, 1985, Arsenault

et Pépin, 1986; Bélanger *et al.*, 1971; Belzile *et al.*, 1984a, 1984b; Bergeron *et al.*, 1982; Binet-Mailloux *et al.*, 1984; Cossette et Jeanmart, 1986; Côté *et al.*, 1985; Denis *et al.*, 1976; Hofmann Nemiroff *et al.*, 1986; Jeanmart, 1988; Montpetit, 1986; Montpetit *et al.*, 1987; *The handbook comitee*, 1987).

d) considérations fonctionnelles ou logiques.

Ainsi élaboré, le questionnaire cerne différentes facettes du programme, dont celles relatives aux:

A. Informations générales,

B. Conditions d'adoption,

C. Responsables du programme,

D. Population visée,

E. Organisation du programme,

F. Modalités d'évaluation du programme,

G. Accréditation,

H. Entraves rencontrées au programme et

I. Commentaires.

Voici une description commentée de chacune des dimensions abordées.

A. La partie informations générales indique la localisation géographique de l'expérience. Toutes les grilles d'analyse consultées utilisent les éléments: Titre, Nom du collège, Collège

public ou privé et localisation. Également, nous considérons important d'identifier la Langue d'enseignement du collège.

B. La dimension Conditions d'adoption s'attarde aux données relatives à l'implantation du programme d'autoformation assistée au sein du cégep. Quelques documents (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 1975; Deris *et al.*, 1976; Havelock *et al.*, 1974; *The handbook comitee*, 1987) relèvent l'Historique, les Dates du début et de la fin de l'expérience ainsi que la Durée du programme comme éléments importants d'analyse. Ces composantes permettent, en effet, de situer les projets dans le temps et de cerner leurs conditions d'élaboration. Nous incluons dans cette partie les items Principes éducatifs à la base du programme et Objectifs du programme afin de connaître et de suivre l'orientation des programmes d'autoformation assistée.

C. La section Responsables du programme permet de préciser le rôle de chacune des parties impliquées dans le programme. En ce sens, elle tente de répondre aux interrogations suivantes: quels sont les initiateurs de l'expérience? quels sont les responsables actuels? quel est l'apport de chaque participant du programme et qu'est-ce qui les distingue entre eux? Les

auteurs de grilles d'analyse, d'inventaires et des innovateurs de plusieurs expériences d'autoformation font mention de ces éléments dans leurs écrits, tels Boudreau (1988), Denis *et al.* (1976), Havelock *et al.* (1974), le ministère de l'Éducation (1976) et Montpetit *et al.* (1987).

- La catégorie Population visée identifie le domaine d'études, le nombre d'élèves admissibles à chacun des programmes et le nombre total de cours crédités par semestre en autoformation assistée. Cette composante permet de préciser l'ampleur du programme et d'identifier les caractéristiques de la clientèle qui s'y inscrit.

- La division Organisation du programme inclut la description de chaque composante structurale du programme. Elle esquisse également un résumé de la forme de supervision, des ressources didactiques offertes à l'étudiant ainsi que la procédure d'évaluation des apprentissages appliquée. Les documents consultés (grilles d'analyse, inventaires d'innovations pédagogiques ou bilans-synthèse traitant des expériences d'autoformation assistée) mentionnent les composantes structurales du programme comme une donnée primordiale d'analyse. La description de chaque structure inhérente au programme permet ainsi de saisir davantage la façon dont les innovations sont actualisées. À la partie supérieure nous ajoutons les items identifiant la

forme de supervision ainsi que les ressources didactiques humaines et matérielles dont l'apprenant dispose afin de faciliter et de diversifier ses apprentissages. De façon générale, les tenants de méthodes alternatives d'éducation revendiquent une forme d'évaluation plus critique et adaptée à la démarche académique des étudiants. Pour cette raison, nous vérifierons le mode et la procédure d'évaluation des apprentissages appliqués aux programmes d'autoformation. Arseneault et Pépin (1986) discutent, pour leur part, de l'urgence d'une prise en considération par les instances administratives du mode d'évaluation privilégié par les innovateurs. Ce point n'est pas dépourvu d'importance puisqu'il rejoint la question de la perpétuité des projets novateurs en éducation. En terminant, nous ajoutons à la grille d'analyse la composante Prise en considération du mode d'évaluation pour fins d'accréditation.

F. La catégorie Modalités d'évaluation du programme s'intéresse aux diverses procédures d'évaluation appliquées à l'expérience, par ses responsables ou par des sources extérieures et aux divers apports de l'expérience. Le premier item se nomme Évaluation interne, externe et résultats. Cette composante analysera les bilans annuels et les documents-synthèse produits par les participants du programme et exposera les résultats de sondages ou d'enquêtes relatifs au projet. Cette composante inclut également l'étude des évaluations du programme effectuées par

des sources extérieures, des groupes ou des individus qui ne sont pas membres du programme. Pour chaque type d'évaluation, nous identifierons sa forme d'application, ses résultats, ceux qui la commandent et la dirigent. La seconde composante de cette section, Apports de l'expérience, établit les divers apports de l'innovation par rapport à l'approche pédagogique utilisée dans le département, par rapport à la vie du département, par rapport aux autres étudiants, par rapport à la communauté, par rapport à la motivation personnelle des enseignants, par rapport aux connaissances des étudiants et par rapport à la relation élève-enseignant. Ces points rejoignent ce que différents auteurs nomment l'efficacité du programme. Finalement, nous désirons connaître les efforts déployés quant à la diffusion des résultats d'évaluation de l'expérience, c'est-à-dire les publications portant sur l'expérience.

6. La dimension Accréditation réfère à la reconnaissance officielle du programme par l'administration, question qui pose souvent problème aux promoteurs d'innovation. Cette partie concerne également les conditions financières du projet. Nous explorerons les sources de financement et les sommes allouées qui constituent des éléments de base à l'élaboration d'un programme.

H. La subdivision Entraves au programme précise, comme son nom l'indique, les difficultés rencontrées par les promoteurs du projet et ses utilisateurs.

I. La dernière section de la grille, Commentaires, vise, comme le mentionnent Angers *et al.* (1973) et Boudreau (1988), à cerner les perspectives d'avenir du programme, l'existence de procédures de relance auprès des finissants et les résultats obtenus, s'il y a lieu. Cette mesure établira ce que les anciens membres du programme expérimentent actuellement comme projet de formation.

Conclusion

C'est ainsi que se termine la description de la méthodologie qui s'appliquera à notre étude. Composée d'une variété de dimensions, la grille d'analyse que nous avons élaborée permettra de dresser le fidèle portrait des programmes d'autoformation assistée implantés dans les cégeps du Québec.

Dans le chapitre qui suit, nous présenterons la description des éléments constitutifs des six programmes sélectionnés.

Chapitre III

Description des programmes d'autoformation assistée

Dans la partie qui suit, nous décrirons chacun des six programmes d'autoformation assistée sélectionnés et ce, en fonction de la grille d'analyse détaillée au chapitre précédent (voir Appendice A). Il s'agit de Multi du Cégep du Vieux-Montréal, de l'Alternative du Collège de Sherbrooke, du Projet d'autoformation assistée et de l'Autoformation assistée du Collège Marie-Victorin, du *New School* du Collège Dawson et de l'Autoformation assistée en techniques d'éducation spécialisée du Collège de Valleyfield.

Le Multi du Cégep du Vieux-Montréal

A. Informations générales

Le premier projet analysé se nomme le Multi. Cette expérience a été implantée au pavillon Lomer-Gouin du Cégep du Vieux-Montréal, une institution publique de langue française (En collaboration, 1973).

B. Conditions d'adoption

Voici un bref historique des conditions selon lesquelles le projet Le Multi a été élaboré et implanté.

Il s'agit d'un programme multidisciplinaire permettant l'obtention d'un DEC (Diplôme d'études collégiales) en sciences humaines. Au point de départ, la définition de "multidisciplinaire" se situe au niveau de l'organisation. Les innovateurs souhaitent alors regrouper certaines matières autour d'un même thème, dans un même temps et dans un même espace. A partir de mai 1971, un premier projet est mis sur pied et accepté par l'administration du cégep. Pour chacune des quatre sessions, un thème, des objectifs et des formes de cours précises sont déterminés. A l'hiver 1972, suite aux critiques émises par les participants et suite au changement apporté au sein de l'équipe enseignante, un second projet de formation est élaboré.

L'expérience Le Multi débute donc au mois d'août 1971, après trois mois de préparation. Le tout prend fin en mai 1980. Ce projet a duré neuf années.

Principes éducatifs à la base du programme

Le projet Le Multi se base sur les principes éducatifs suivants:

1) Le rôle de la primauté de l'étudiant dans l'accomplissement de l'acte pédagogique;
2) L'importance accordée à l'épanouissement de la personne par rapport à l'acquisition de connaissances;

3) L'effacement relatif du rôle traditionnel du professeur qui devient désormais un tuteur et un guide;
4) L'importance accordée à la créativité de l'étudiant;
5) L'abolition du cloisonnement hermétique entre les disciplines;
6) Le cheminement spontané de l'étudiant à partir de motivations profondes.

Objectifs du programme

L'expérience multidisciplinaire en sciences humaines du Cégep du Vieux-Montréal tente de résoudre les problèmes suivants: incohérence de la pédagogie appliquée à différentes disciplines et insistance sur les besoins des groupes au détriment de ceux des étudiants.

Selon les responsables (Monette, 1976), les objectifs du programme visent donc à:

1) Favoriser un processus d'apprentissage intégré en tenant compte du cognitif, de l'émotif, du psycho-moteur aux niveaux personnel et collectif;
2) Appliquer une pédagogie de l'action qui libère l'étudiant d'apprentissages contraignants tout en le responsabilisant face à sa formation et à ses engagements;
3) Établir une collaboration innovatrice avec les différentes instances communautaires;

4) Adjoindre une évaluation qualitative et critique à celle qui est strictement quantitative,
5) Aider l'étudiant à apprendre comment aborder et résoudre un problème.

C. Responsables du programme

Le coordonnateur du projet est Gilles Monette. Quatre autres enseignants complètent l'équipe. Lors de la poursuite du programme, le nombre de responsables s'élève à une quinzaine. De plus, un travailleur du service d'animation, un animateur musical et une secrétaire font partie du personnel (En collaboration, 1973). Afin d'assumer les responsabilités reliées à l'expérience, l'équipe est rémunérée à l'été 1971 pour la préparation du projet. Lors de la poursuite du projet, les enseignants fournissent bénévolement plusieurs heures par semaine afin d'assurer le fonctionnement du programme.

Rôle des différents intervenants du programme

Dans les quelques lignes qui suivent, nous tenterons de cerner le rôle attribué aux différents intervenants du programme.

Au Multi, les responsables tiennent prioritairement le rôle de pédagogues. Ils orientent l'étudiant vers une méthodo-

logie d'analyse et de synthèse tout en l'aidant à poursuivre une démarche d'approfondissement.

Tout comme les responsables du projet, le personnel auxiliaire joue le rôle de catalyseur au niveau de la participation, de l'encadrement et de la stimulation.

Divers services offerts par le collège facilitent la réalisation du projet. Il s'agit des Centres de ressources didactiques, d'animation pédagogique, de recherche et de développement, des services aux étudiants, des comités reliés à l'application de la convention collective, etc. (Monette et Thibault, 1971).

Pour leur part, les administrateurs du cégep ont pour tâches d'accorder une attention particulière à l'expérience. Également, ils vérifient si le projet concorde avec les normes de la DIGEC (Direction générale de l'enseignement collégial).

De son côté, la communauté sociale soutient Le Multi en accueillant les étudiants désireux de s'engager dans le milieu communautaire au moyen d'initiatives académiques et personnelles.

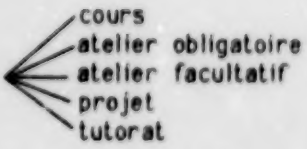
D. Population visée

Le projet Le Multi est un programme d'enseignement général en sciences humaines d'une durée de deux ans. Il s'adresse aux étudiants inscrits dans les orientations suivantes: droit, histoire, philosophie et sciences de l'éducation. Le rôle des cégépiens participant à l'expérience Le Multi est de prendre en charge leur formation. Le nombre total de cours crédités par semestre en autoformation s'élève à sept (trois obligatoires, trois de concentration et un complémentaire), soit l'équivalent d'une session complète.

Les données disponibles quant au nombre d'admissions pour chaque semestre d'existence du projet sont fragmentaires et varient de 102 pour l'année 1971-1972 (En collaboration, 1973) à 37 pour l'année 1979-1980.

E. Organisation du programme

Nous présentons une brève explication des différentes composantes du programme Le Multi:

Activités de formation créditées 

Parmi les activités de formation créditées du projet, des cours sont offerts aux étudiants, certains sont obligatoires, d'autres au choix.

Le Multi offre aussi une série d'ateliers dont certains sont obligatoires, tels les ateliers d'animation dont le contenu porte sur le projet d'autoformation assistée: ses structures, sa pédagogie, son évolution. Il s'agit d'une situation privilégiée de remise en question, d'identification des problèmes et de solutions à apporter.

Plusieurs autres ateliers sont facultatifs tels: les ateliers de formation (créativité pour enfants, cuisine, musique, photographie, théâtre); les ateliers de communication-échange qui répondent aux besoins de communication des individus et qui les aident à se situer face à eux-mêmes, au groupe et au milieu; les ateliers d'informations spécifiques qui consistent en des exposés effectués par des tuteurs ou des étudiants ou en des présentations de films et de travaux audio-visuels.

La réalisation de projets spécifiques permet aux étudiants de mener des recherches d'intérêts personnels et de groupe. C'est à l'aide des ateliers d'animation et de discussion, des stages pratiques dans le milieu ou des activités d'action-diffusion, traditionnellement nommées parascolaires (journal,

télévision communautaire, groupements politiques) que le projet est élaboré et réalisé par l'étudiant.

Par ailleurs, le tutorat favorise une relation d'aide entre un responsable enseignant du projet et un étudiant. Cette relation permet l'identification de blocages possibles et la prise en charge de solutions dans la réalisation de travaux traitant de thèmes précis. Les rencontres peuvent avoir lieu sur une base quotidienne ou hebdomadaire et se dérouler individuellement ou en groupe.

Le tutorat individuel et le tutorat de groupe représentent les formes de supervision offertes aux étudiants.

Le tutorat dirigé *"implique une intervention directe du tuteur au niveau de la méthode ou du contenu du travail"* (En collaboration, 1973, p. iv-1). Tout comme son tuteur attitré, l'étudiant détient un droit de critique et de remise en question en ce qui a trait à l'application des modalités d'évaluation des apprentissages.

Le tutorat de type consultatif *"n'implique pas d'intervention directe mais une consultation du tuteur comme personne-ressource"* (En collaboration, 1973, p. iv-1). En outre, les responsables prévoient un horaire souple qui permet à tout

étudiant et enseignant de collaborer en permanence durant les cinq jours ouvrables de la semaine.

Au Multi, une utilisation fréquente et abondante est faite des ressources disponibles.

Les membres du projet bénéficient de l'aide des personnes-ressources, de nombreux services du collège, dont la bibliothèque centrale, le Centre des ressources didactiques et le département de techniques en éducation spécialisée.

Au niveau financier, Le Multi s'adresse au Centre des ressources didactiques et aux services aux étudiants pour le paiement de frais divers. Ce centre finance également la publication mensuelle "Cheminement", la réalisation de divers projets ainsi que l'allocation de locaux et d'ateliers adaptés aux activités de Multi.

En termes de ressources physiques, Le Multi loge pendant quatre années au pavillon Lomer-Gouin, pour ensuite être localisé au pavillon central. Finalement, les participants ont à leur disposition entre autres des salles d'ateliers, de travail, une grande salle de réunion, une autre de séjour et une salle commune pour les responsables.

Mode d'évaluation des apprentissages et procédure

Dans la partie qui suit, nous exposerons les modalités d'évaluation des apprentissages appliquées au Multi.

L'auto-évaluation descriptive des démarches didactiques de l'étudiant est communément utilisée dans ce programme. Cette évaluation de type qualitatif met de l'avant des critères tels que la recherche, l'expression et la créativité (En collaboration, 1972). Cette formule d'évaluation vise à rendre compte de la qualité de la démarche par l'évaluation de chacune des étapes du processus. Le compte-rendu de ces évaluations est joint au dossier descriptif de l'étudiant.

Les critères sont proposés par chacun des animateurs des cours et des ateliers. Une fois déterminés, ces critères peuvent être utilisés par les cégépiens afin qu'ils évaluent leur propre travail. S'ils le souhaitent, ils peuvent également proposer les leurs. Par la suite, les appréciations qualitatives sont transformées en pourcentage. A l'automne 1972, les enseignants abandonnent le système de notes au profit de la mention réussite-échec (Angers *et al.*, 1973). L'émission d'un bulletin est doublée d'une description de la démarche de l'étudiant et est accompagnée des travaux personnels réalisés.

F. Modalités d'évaluation du programme

Une procédure d'évaluation interne et externe du projet a lieu au sein du Multi. Nous en révélons ici les grandes lignes.

Les enseignants ont produit une série de bilans de session et de rapports annuels dont certains incluent les résultats de consultations étudiantes (Angers *et al.*, 1973; Bélanger *et al.*, 1971; En collaboration, 1972, 1973). Dans ces documents, il est fait mention que l'équipe a insisté sur certaines priorités: l'encadrement pédagogique, l'évaluation critique, la collaboration à établir avec les différents services du collège et du milieu. De plus, l'analyse de ces rapports et enquêtes permet de faire ressortir les conclusions suivantes.

Les résultats d'enquêtes auprès des étudiants démontrent que Le Multi accroît l'assurance de l'apprenant dans ses recherches didactiques. De plus, cette expérience prouve qu'au moment où il a identifié ses intérêts, l'étudiant prend tous les moyens pour maîtriser les connaissances requises en fonction de ce qu'il veut accomplir. Les connaissances ainsi acquises par le cégépien sont plus utiles parce qu'elles sont intégrées à une démarche choisie librement.

Dans un rapport effectuant le bilan de l'expérience, les enseignants (En collaboration, 1973) affirment que l'aspect exploratoire du projet au plan pédagogique représente pour beaucoup d'étudiants un élément d'insécurité, alors que pour d'autres il se révèle un élément de stimulation intellectuelle par la recherche et la création qu'il rend possibles. D'ailleurs, un nombre élevé de réalisations sont produites par les étudiants, tant à l'intérieur du Multi que dans le milieu communautaire.

Finalement, plusieurs étudiants s'aperçoivent rapidement que le choix de concentration effectué lors de l'inscription au cégep ne correspond plus à leurs goûts et aptitudes. Tandis que d'autres constatent qu'ils ont des habiletés à développer. Le Multi favorise des prises de conscience qui, parfois, conduisent à des changements d'orientation.

Concernant les évaluations externes au projet, les services pédagogiques du collège ont élaboré des modes d'évaluation du progrès des étudiants et du cheminement de l'expérience (deux sondages et des entrevues de groupe).

Par un sondage mené par les services pédagogiques en décembre 1971 et en décembre 1972, on a remarqué qu'au niveau pédagogique, les étudiants apprécient la personnalisation de l'enseignement et les méthodes de travail et qu'ils sont sa-

tisfaits de la facilité avec laquelle le contact se fait entre eux et avec les enseignants. Ces raisons constituent des motifs valables à leur réinscription au programme.

Apports de l'expérience

Nous nous attarderons, dans les quelques lignes qui suivent, aux divers apports de cette expérience.

Au Multi, des groupes d'amis se forment. Des contacts se créent entre la majorité des étudiants membres du projet et avec certains enseignants.

Du côté des enseignants, ces derniers s'impliquent plus qu'auparavant dans le processus d'apprentissage.

D'après les résultats de consultations obtenus auprès des étudiants (En collaboration, 1973), l'expérience Le Multi leur a permis de découvrir leurs potentialités, d'identifier leurs motivations réelles, d'acquérir une *"plus grande maturité dans la prise en charge de leur personne"* (p. 10) et une *"plus grande sécurité dans leur démarche"* (p. 10).

Il serait ici trop long de nommer tous les documents émis par Le Multi au cours de son existence. Les documents sont néanmoins disponibles aux archives du Cégep du Vieux-Montréal.

G. Accréditation

L'innovation fait l'objet d'une reconnaissance institutionnelle par l'administration du collège, dans le sens que le travail fourni au projet par les professeurs constitue leur tâche normale. Cependant, ce projet ne jouit pas du statut de département. Chacun des enseignants est rattaché à son département d'origine.

L'administration du cégep et l'ensemble des départements de sciences humaines fournissent les fonds nécessaires à la bonne marche du projet.

H. Entraves au programme

Dans cette partie, nous énumérons, par ordre d'importance, les entraves notées par les membres du projet Le Multi.

Au cours de leur implication à l'expérience Le Multi, les enseignants ont cerné diverses difficultés: crainte face à l'absence apparente de contenu et à la limitation des connaissances

acquises; incertitude quant au sort réservé aux étudiants après le cégep; nombre trop réduit d'inscriptions; manque de participation étudiante aux instances décisionnelles; lourdeur de l'organisation matérielle au détriment de la préparation pédagogique.

Les étudiants ont, pour leur part, décelé d'autres problèmes inhérents au projet: difficultés d'adaptation à un nouveau cadre plus libre; manque de contacts entre les étudiants et absence d'action sur le milieu environnant; manque de précision et de régularité des informations de type académique; problèmes d'organisation du travail parmi les étudiants; possibilité limitée de remettre en question des décisions prises sans leur participation (En collaboration, 1973).

I. Commentaires

Selon les données dont nous disposons (En collaboration, 1974), les services pédagogiques du collège ont effectué en 1974 une enquête auprès des premiers diplômés du Multi.

Les résultats de cette enquête dévoilent que 50% des finissants de 1973 sont acceptés à l'université dans l'orientation de leur choix et que l'adaptation à leur faculté y est aisée.

L'Alternative du Collège de Sherbrooke

A. Informations générales

Le second programme que nous décrirons a porté trois noms différents au cours de son existence. De 1975 à 1980, il se nomme Projet Multi; puis Boîte-à-Outils pour l'année 1980-1981; et enfin L'Alternative de 1981 à 1984. Ce projet, réalisé au Collège public de Sherbrooke, se fait en français.

B. Conditions d'adoption

Le Projet Multi, première appellation de L'Alternative, est issu d'une recherche menée par des professeurs pour *"une organisation pédagogique qui permette l'intégration des plusieurs cours"* de sciences humaines (Bellavance *et al.*, 1976, p. 6).

En septembre 1974, le programme prend son départ. Pendant deux années, le système s'implante progressivement, mettant en évidence ses points forts et ses lacunes. En 1976, on adopte le petit groupe comme composante principale du programme. 1983-1984 est la dernière année scolaire d'existence du projet. L'expérience a donc duré dix ans.

L'Alternative du Collège de Sherbrooke

A. Informations générales

Le second programme que nous décrirons a porté trois noms différents au cours de son existence. De 1975 à 1980, il se nomme Projet Multi; puis Boîte-à-Outils pour l'année 1980-1981; et enfin L'Alternative de 1981 à 1984. Ce projet, réalisé au Collège public de Sherbrooke, se fait en français.

B. Conditions d'adoption

Le Projet Multi, première appellation de L'Alternative, est issu d'une recherche menée par des professeurs pour *"une organisation pédagogique qui permette l'intégration des plusieurs cours"* de sciences humaines (Bellavance *et al.*, 1976, p. 6).

En septembre 1974, le programme prend son départ. Pendant deux années, le système s'implante progressivement, mettant en évidence ses points forts et ses lacunes. En 1976, on adopte le petit groupe comme composante principale du programme. 1983-1984 est la dernière année scolaire d'existence du projet. L'expérience a donc duré dix ans.

Principes éducatifs à la base du programme

Les principes éducatifs autour desquels s'oriente L'Alternative se lisent comme suit (Bergeron *et al.*, 1981).

1. L'autonomie par le collectif: une *"personne autonome est capable d'identifier les facteurs qui influencent son développement personnel et collectif et d'agir sur eux"* (p. 2);
2. Le sens collectif: une *"personne impliquée socialement est en mesure d'agir sur son milieu. Elle doit connaître son milieu, se situer par rapport à lui et apprendre à agir sur lui pour le transformer"* (p. 2);
3. La multidisciplinarité: la réalité s'aborde au moyen de diverses approches. L'étudiant doit donc apprendre à analyser un phénomène sous plusieurs angles.

Objectifs du programme

La formule pédagogique de l'Alternative présente les objectifs suivants (Bergeron *et al.*, 1981):

1. Humaniser les relations interpersonnelles;
2. Travailler à partir de ses intérêts;
3. Favoriser l'apprentissage par l'expérience vécue;
4. Encourager l'initiative;
5. Rendre l'évaluation cohérente aux modes d'apprentissage;

6. Apprendre à se connaître soi-même;

7. Développer sa capacité à s'exprimer;

8. Développer son imagination et sa créativité.

C. Responsables du programme

Le coordonnateur de L'Alternative est Guy Denis, lui-même enseignant. Un groupe de cinq enseignants travaille avec lui à l'implantation de cette expérimentation pédagogique. Les responsables bénéficient de la collaboration d'un conseiller en orientation, prêté par les services aux étudiants.

En 1974, l'équipe professorale se chiffre à huit enseignants et diminue à six en 1981.

Rôle des différents intervenants du programme

Le rôle des responsables du programme ainsi que du personnel auxiliaire est de concevoir, d'organiser et d'implanter L'Alternative, de l'évaluer et de le modifier au besoin. L'équipe joue auprès des étudiants le rôle de consultant, de co-évaluateur et de planificateur.

Les administrateurs du collège assument un rôle de soutien et de promotion du projet au sein du cégep et du milieu communautaire.

Pour sa part, la communauté étudiante effectue des projets collectifs, vote des structures et devient responsable de chacun de ses membres.

D. Population visée

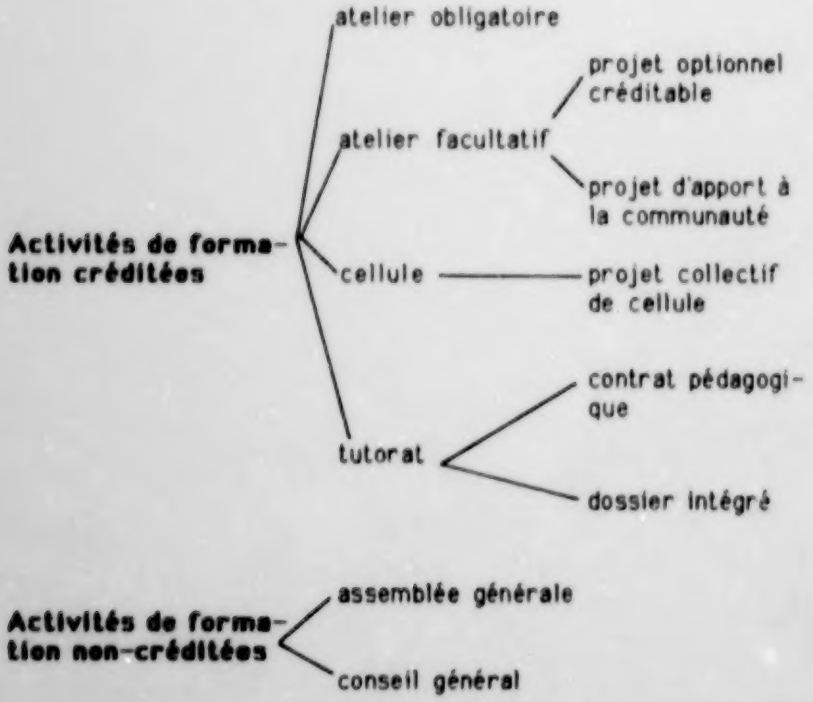
L'Alternative offre un programme régulier de sciences humaines. Le rôle de l'étudiant au sein de L'Alternative est de prendre en charge son apprentissage. Le nombre de crédits alloués par semestre en autoformation correspond à celui de tout autre programme régulier de niveau collégial et totalise trois cents heures de cours en deux ans.

Les données disponibles quant au nombre d'admissions pour chaque session sont restreintes. Elles s'élèvent approximativement à 75 pendant les sept premières années d'existence du programme, soit de 1974 à 1981, pour ensuite connaître une diminution radicale. Cette décroissance dans le nombre de

participants mène d'ailleurs, trois années plus tard, à la fin de l'expérimentation.

E. Organisation du programme

Nous détaillons maintenant les différentes situations d'apprentissage offertes aux étudiants du programme et ce, à partir d'un document présentant le projet (Bergeron *et al.*, 1981):



Parmi les activités de formation créditées de L'Alternative, l'atelier obligatoire en sciences humaines consiste en une recherche collective, orientée par un expert, qui débouche sur une création individuelle ou collective. Ce type d'atelier a pour but d'initier les étudiants aux différentes disciplines inscrites à la grille de cours en sciences humaines.

Deux types de projet portent l'appellation d'atelier facultatif ou libre, soit le projet optionnel créditable et celui d'apport à la communauté. Le projet optionnel créditable peut consister en des travaux de recherche, des activités socio-politiques ou socio-culturelles centrées sur les participants de L'Alternative. Tandis que le projet d'apport à la communauté vise l'ouverture au milieu communautaire.

Au sein de L'Alternative, la cellule est un groupe d'accueil, d'appartenance, d'intégration et d'apprentissage, réuni en vue de réaliser un projet collectif. Il s'agit d'un petit groupe d'étudiants encadré par une personne-ressource. Le projet collectif de cellule est un projet conçu et réalisé par les cellules et destiné à la communauté de L'Alternative.

Outre les projets, le tutorat individuel permet à l'étudiant de discuter de ses difficultés, de ses réussites, de réorienter ses choix d'apprentissage en fonction de ses besoins,

d'établir le contrat pédagogique et de compléter le dossier intégré.

Parmi les activités de formation non-créditées du programme, l'assemblée générale tient lieu de l'instance suprême de décision. Tous les membres du programme en font partie.

Finalement, le conseil général est un organisme de coordination, de supervision et de gestion des activités de L'Alternative. Il est composé des étudiants délégués par les cellules et est accompagné par une personne-ressource. Le conseil a pour fonction d'appliquer les décisions relatives à l'évaluation.

A L'Alternative, la personne-ressource est disponible au sein des cellules pour aider l'étudiant à planifier et à organiser ses moyens de fonctionnement. Elle assiste également l'apprenant dans la définition de ses objectifs. De plus, chaque étudiant est assigné à un tuteur qui évalue ses projets. Le tuteur comptabilise aussi le cheminement académique de l'étudiant à l'aide du dossier intégré et il co-évalue avec lui le travail accompli.

Les participants du projet disposent aussi de ressources humaines reliées à l'expérience (enseignants et conseiller en

orientation), de services du collège (socio-culturel, audio-visuel et bibliothèque) et d'intervenants du milieu (professionnels de garderies, de commissions scolaires et d'organismes de loisirs).

Pour ce qui est des ressources matérielles, des locaux adaptés aux besoins du projet sont assignés par l'administration.

Mode d'évaluation des apprentissages et procédure

La co-évaluation est le mode d'évaluation des apprentissages retenu à L'Alternative. Elle est appliquée entre les étudiants au conseil général ainsi qu'entre les professeurs et les étudiants aux ateliers et aux rencontres de tutorat. Avec l'aide de l'étudiant, le conseil général évalue les projets individuels, les projets réalisés en petits groupes et les projets collectifs. L'évaluation lors des ateliers demeure sous la responsabilité de l'enseignant, elle reste proportionnelle à l'apport respectif du responsable et des étudiants.

Les critères d'évaluation communément utilisés sont: la méthode de travail; l'acquisition des connaissances de base; la prise de conscience de l'étudiant; ses capacités de compréhension, d'application, d'analyse, de synthèse et d'évaluation ainsi que son habileté à identifier ses intérêts et à choisir une orientation.

L'utilisation d'un dossier intégré est monnaie courante à L'Alternative. Il s'agit d'un dossier conjointement complété par le professeur et l'étudiant et qui appartient à ce dernier. Ce dossier rend compte de l'ensemble de la démarche tout au long de la formation. Il réunit le contrat de formation, les feuilles de présentation et les bilans-synthèse des projets ainsi que les bulletins scolaires. Ce dossier cumulatif contient également l'évaluation des activités auxquelles participe l'étudiant.

Ces deux éléments, l'adaptation du curriculum à la grille officielle de cours et la transposition en pourcentage des appréciations, permettent la prise en considération par l'administration du cégep de la forme d'évaluation usuelle à L'Alternative.

F. Modalités d'évaluation du programme

A titre d'évaluation interne, les responsables (Berthiaume *et al.*, 1976) effectuent des sondages auprès des étudiants. Ces consultations portent sur l'opinion des étudiants relativement au régime pédagogique, à l'évaluation, à leurs aspirations socio-professionnelles et à leur vécu scolaire. Les résultats obtenus confirment que l'étudiant, à travers son expérience à L'Alternative, apprend à connaître ses goûts, ses

aptitudes, ses intérêts et à traduire ses apprentissages dans un choix d'orientation.

Le type de projet et les objectifs choisis par l'étudiant bénéficient d'une attention particulière de la part des professeurs. Les résultats de ces sondages dévoilent les lacunes de L'Alternative lors de son implantation: arrêt des projets en raison de la fréquence des assemblées générales; discontinuité de la supervision des projets; manque d'autonomie des étudiants.

Produits annuellement par les responsables, des rapports (Bellavance *et al.*, 1977; Berthiaume *et al.*, 1976) démontrent, d'autre part, qu'en séjournant au projet alternatif, l'étudiant devient apte à s'orienter, à mieux se débrouiller à l'université ou sur le marché du travail. Il s'enrichit aussi de divers apprentissages tant théoriques que pratiques (Bellavance *et al.*, 1977).

Finalement, lors de sessions de discussion, les responsables et les étudiants évaluent les activités, le rôle de chacun et les moyens utilisés pour réaliser les objectifs de formation des étudiants.

Aucune évaluation externe n'est effectuée à l'endroit de ce projet.

Apports de l'expérience

Les responsables du projet (Bellavance *et al.*, 1977) soulignent l'unique apport de L'Alternative pour les étudiants et le milieu. L'accent mis sur la connaissance de soi-même crée une attitude individualiste chez l'ensemble des participants. Cette tendance se transforme, au fil des sessions, en un engagement dans l'action et en une augmentation des contacts amicaux entre les étudiants.

Hormis la publication "maison" des comptes-rendus des consultations effectuées auprès des étudiants, aucun autre effort n'a été déployé par les responsables pour diffuser les résultats d'évaluation de l'expérience. Ces documents sont disponibles au Collège de Sherbrooke.

6. Accréditation

L'Alternative accède à la pleine reconnaissance de la part de l'administration du collège en 1981. Chacun des enseignants est jusque-là rattaché à son département d'origine. Le travail d'implantation de l'expérience est inclus dans la tâche normale de chaque enseignant.

Concernant les fonds assurant le fonctionnement de L'Alternative, ils proviennent de deux sources: l'ensemble des départements de sciences humaines et le service d'expérimentation du collège.

H. Entraves au programme

Plusieurs entraves sont relevées par les responsables et par les utilisateurs du programme. Nous les nommons par ordre d'importance dans la partie qui suit.

La liste des problèmes rencontrés dans leur travail par l'équipe du personnel est longue: absence de valorisation de l'expérience par les départements de sciences humaines et par l'administration contribuant ainsi à isoler les responsables; difficulté à recruter des nouveaux membres, enseignants et étudiants; manque de ressources suffisantes attribuées au programme dans sa globalité; grèves étudiantes de 1974 et 1975; individualisme des étudiants conduisant à un manque de participation aux structures collectives; faible qualité de certains projets; absence de liens explicites entre les objectifs et les activités de formation; manque d'utilisation maximale des notations partielles au dossier intégré et manque de clarté des exigences relatives aux projets.

Les étudiants, de leur côté, mentionnent les lacunes suivantes: insuffisance d'explications et de supervision; désaccord avec les modalités d'évaluation proposées; manque de participation aux structures collectives et absence de contenu.

I. **Commentaires**

Réalisé par les responsables du projet (Bellavance *et al.*, 1977), un questionnaire a été administré en mars 1977 aux finissants des années 1975-1976 et 1976-1977. Ce sondage révèle que parmi les 60% des finissants du Projet Multi qui ont répondu au questionnaire, 75% d'entre eux poursuivent des études en septembre 1976. Quarante-trois pourcent des personnes interrogées déplorent l'absence d'un horaire et d'un encadrement plus structués lors de leur passage au Projet Multi. Dans les années suivantes, le même sondage a été administré à quelques reprises auprès des groupes de finissants afin de connaître leur occupation et leur niveau de satisfaction face à L'Alternative. Ces données ne sont cependant pas disponibles.

Projet d'autoformation assistée et Autoformation assistée du Collège Marie-Victorin

A. Informations générales

Les deux prochains programmes que nous analyserons se nomment Projet d'autoformation assistée et Autoformation assistée. Ils ont été mis sur pied au Collège Marie-Victorin à Montréal. Il s'agit d'un établissement scolaire privé dont la langue d'enseignement est le français.

Nous décrirons de façon comparative ces deux expériences qui présentent de nombreuses ressemblances. Le premier projet est implanté au département de techniques d'éducation en services de garde et le second se poursuit en techniques d'éducation spécialisée.

B. Conditions d'adoption

De 1975 à 1983, l'autoformation assistée sous forme partielle est présentée aux étudiants du Collège Marie-Victorin comme alternative à un cours de philosophie, dont le titulaire est Philippe Turcotte. De 1979 à 1981, plusieurs activités sont entreprises par les professeurs du département de techniques d'éducation en services de garde alimentant la recherche d'un

modèle alternatif d'enseignement. Pareillement, des expériences d'intégration sont tentées en 1981 et 1982 dans différents cours offerts en services de garde. En 1982, après quelques rencontres avec messieurs Turcotte et Sigouin, animateur pédagogique, six professeurs de cette spécialisation décident d'implanter l'autoformation assistée au sein de leur département (Collectif, 1983).

Alors qu'en éducation spécialisée, l'équipe professorale s'entend en 1983 pour implanter le programme d'Autoformation assistée à la grandeur du département. A l'automne 1983, les étudiants sont libérés de leurs cours de spécialisation et s'engagent, à leur guise, dans une démarche d'autoformation. Cette formule particulière est appliquée deux années. L'équipe se scinde ensuite en deux. Un premier sous-groupe, formé de quatre enseignants, poursuit l'expérience d'autoformation assistée. Ce type d'enseignement cohabite encore aujourd'hui avec celui plus traditionnel offert par un second groupe de cinq professeurs.

Projets d'autoformation assistée

- Formule intégrale d'autoformation implantée au département de techniques d'éducation en services de garde du mois d'août 1983 à juin 1985.

Autoformation assistée

- Formule intégrale d'autoformation implantée au département d'éducation spécialisée du mois d'août 1983 à juin 1985 suivie d'une formule intégrale d'autoformation implantée depuis août 1985.

Principes éducatifs à la base du programme

La philosophie de l'éducation à la base des deux programmes étudiés est l'autoformation assistée. Selon les promoteurs des projets (Collectif, 1983), cette approche présente, sommairement, les caractéristiques suivantes:

1) Centrée sur la personne, l'autoformation assistée considère que l'apprenant est *"le premier artisan de sa formation"* (p. 166): il ne peut être qu'aidé à apprendre;
2) Cette approche a pour but de *"libérer progressivement l'étudiant de l'éducateur"* (p. 166) tout en le conduisant vers l'autonomie, l'autocontrôle et l'auto-évaluation;
3. Finalement, cette philosophie de l'éducation invite l'apprenant à faire des apprentissages intégrés, à se déterminer des objectifs de formation à partir de ses intérêts et à se donner des moyens pour atteindre ces objectifs.

Objectifs du programme

L'intention poursuivie par les responsables, du Projet d'autoformation assistée et de l'Autoformation assistée est de *"répondre aux besoins réels de formation de l'étudiant"* (Binet-Mailloux *et al.*, 1984, p. 6).

Les deux programmes partagent les mêmes objectifs généraux. Ils mettent tous deux la priorité sur la compétence professionnelle et la croissance personnelle. Cependant, le projet du département d'éducation spécialisée insiste davantage que le second sur une connaissance *"suffisante de la philosphie et de la pratique de l'autoformation assistée pour que l'étudiant puisse faire un choix éclairé"* de sa démarche pédagogique (Turcotte, 1987, p. 16).

Voici, en bref, les objectifs généraux des programmes d'autoformation du Collège Marie-Victorin (Belzile *et al.*, 1984a; Collectif, 1983):

1. Acquérir des connaissances sur le rôle d'éducateur ainsi que sur les divers milieux et clientèles où l'éducateur est amené à travailler;
2. Etre capable d'animer et d'organiser un milieu de vie. Etre capable d'exprimer sa pensée de façon cohérente et correcte;
4. Etre capable de faire vivre des activités significatives à des enfants et des adultes;
5. Etre capable de vivre des interventions à long terme avec des bénéficiaires;
6. Etre sensibilisé à l'impact de son approche et de ses interventions auprès de bénéficiaires;
7. Avoir une connaissance de soi-même, de ses forces et de ses limites face à différentes clientèles et différents milieux.

C. Responsables du programme

Projet d'autoformation assitée	Autoformation assistée
- Initiateurs du projet: Philippe Turcotte, professeur de philosophie, Gérald Sigouin, animateur pédagogique, et six enseignants en services de garde.	- Initiateurs du projet: Philippe Turcotte, professeur de philosophie, et huit enseignants en éducation spécialisée.

Rôle des différents intervenants du programme

Les intervenants impliqués dans les deux programmes ont en commun les mêmes tâches. Le rôle de ces personnes-ressources se résume comme suit.

Dans les deux programmes, les responsables de chaque innovation assurent la bonne marche du projet, conjointement avec les étudiants, tout en offrant à ces derniers l'encadrement pédagogique nécessaire au succès de leur démarche.

Au sein du projet, le personnel auxiliaire offre un support pédagogique et technique aux enseignants et aux étu-

diants. Lors de la poursuite du programme en services de garde et lors des deux premières années d'existence du projet en éducation spécialisée, l'équipe du personnel auxiliaire se compose d'un animateur des services pédagogiques et d'une secrétaire. A cette période, de 1983 à 1985, le département d'éducation spécialisée bénéficie aussi d'un animateur des services aux étudiants. Aujourd'hui, l'Autoformation assistée en éducation spécialisée ne jouit d'aucune aide en animation.

Les services et les administrateurs du collège, le milieu communautaire ainsi que les parents des étudiants constituent des personnes-ressources pour l'apprenant. Ce type de ressource *"possède une compétence particulière qu'elle peut partager avec l'étudiant"* (Belzile *et al.*, 1983, p. 18).

D. Population visée

Projet d'autoformation assistée

- Secteur d'enseignement

  régulier, professionnel

- Département concerné

  techniques d'éducation en services de garde

Autoformation assistée

- Secteur d'enseignement

  régulier, professionnel

- Département concerné

  techniques d'éducation spécialisée

La durée du programme est la même pour les deux projets, soit trois ans. Le rôle de l'étudiant au sein des deux expériences est d'assumer la responsabilité de sa formation et d'apprendre à évaluer ses besoins afin de développer à la fois des habiletés professionnelles et des qualités personnelles par la coordination d'activités diversifiées.

Projet d'autoformation assistée

- Nombre total de cours crédités par semestre en autoformation assistée

  Ce projet remplace la totalité des unitésde spécialisation du programme, équivalant à cinq cours par semestre. Seuls les cours obligatoires et complémentaires doivent être suivis.

Autoformation assistée

- Nombre total de cours crédités par semestre en autoformation assistée

  Les étudiants participant au projet sont libérés des cours desservis par les quatre enseignants responsables. Les étudiants du premier et du deuxième niveaux sont déchargés de trois

- Nombre d'admissions

En 1983, douze candidates sont admises à la première session (Binet-Mailloux *et al.*, 1984). A la seconde année du programme, une trentaine d'étudiantes poursuivent la démarche d'autoformation.

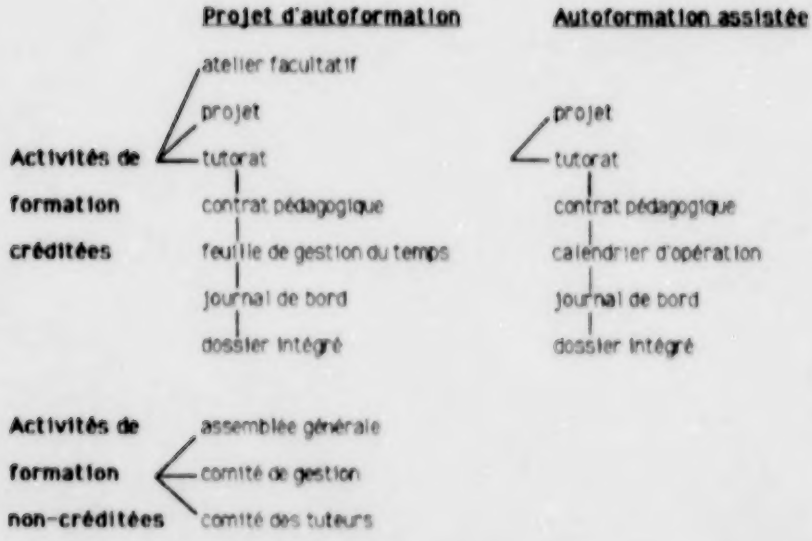
cours. Tandis que ceux de troisième année se soutraient à un cours en raison de nombreuses heures consacrées au stage.

- Nombre d'admissions

D'après les données dont nous disposons, une centaine d'étudiants s'engagent dans une démarche d'autoformation assistée intégrale pour les années 1983 à 1985. Par la suite, approximativement quarante étudiants s'inscrivent annuellement au projet.

E. Organisation du programme

Dans les paragraphes qui suivent, nous définirons les principales composantes des deux programmes d'autoformation du Collège Marie-Victorin (Belzile *et al.*, 1983; Binet-Mailloux *et al.*, 1984):



Parmi les activités de formation créditées du projet en services de garde, des ateliers facultatifs sont proposés en cours de session par les responsables suite à l'identification d'un besoin général ou sur demande spécifique des étudiants.

Au cours de sa formation, l'étudiant en services de garde doit présenter un certain nombre de projets par semestre, en insistant sur différents aspects de sa formation. Le projet peut être réalisé individuellement ou collectivement.

Tandis qu'en éducation spécialisée, la réalisation de projets n'est pas imposée aux étudiants. Cette activité d'apprentissage comporte des objectifs précis de formation. Il

revient à l'étudiant de déterminer avec son tuteur les modalités de son projet de formation.

Le tutorat individuel consiste en des rencontres continues entre l'étudiant et son tuteur, un enseignant choisi par l'apprenant. Ces rencontres ont comme but principal d'assurer un suivi de la démarche d'autoformation et du vécu personnel de l'étudiant. Lors de la seconde année d'existence du Projet d'autoformation assistée en services de garde, la formule du tutorat individuel est remplacée par le tutorat de groupe. En éducation spécialisée, les deux formes de tutorat existent.

En services de garde, les étudiants présentent chaque projet à l'aide d'un contrat pédagogique rédigé par un enseingant accompagnateur de projet. En éducation spécialisée, c'est lors du tutorat qu'un seul contrat pédagogique est établi par session entre les deux parties.

Également, une feuille de gestion du temps est utilisée en services de garde, le pendant du calendrier d'opération en éducation spécialisée (Belzile *et al.*, 1983).

Par ailleurs, l'étudiant des deux projets gère ses activités de formation à l'aide du journal de bord et rassemble ses documents dans un dossier intégré.

Parmi les activités de formation non-créditées du projet en services de garde, l'assemblée générale est formée de tous les étudiants du programme. Cette instance permet aux apprentis d'échanger sur leur vécu et de se regrouper pour faire valoir leurs points de vue par l'intermédiaire de deux représentants siégeant au comité de gestion.

Le comité de gestion est composé de deux étudiants et de l'ensemble des tuteurs du Projet d'autoformation assistée en services de garde. Son mandat consiste à gérer l'alternative et à sanctionner les évaluations effectuées à la fin de chacun des projets.

Toujours au département d'éducation en services de garde, les comité des tuteurs est responsable de l'acceptation des projets présentés sous forme de contrat pédagogique. Le comité favorise aussi les échanges et la réflexion sur le fonctionnement du programme.

Une distinction existe entre la définition apportée par les promoteurs des deux projets relativement au type de supervision offert aux étudiants.

Les services de garde insistent en effet sur la dimension pédagogique de la supervision. Le Projet d'autoformation

assistée assigne au tuteur la tâche de supporter la démarche professionnelle et personnelle de l'étudiant ainsi que de vérifier la pertinence des projets. De son côté, l'enseignant accompagnateur de projet contrôle les étapes successives de la réalisation de chaque contrat pédagogique.

En éducation spécialisée, les responsables élargissent la définition de supervision. Selon eux (Belzile *et al.*, 1983), la personne-ressource aide l'étudiant à préciser ses besoins d'autoformation, qu'elle soit rattachée au département, au milieu de stage, à la communauté ou à la famille.

En outre, les étudiants des deux projets disposent d'un ensemble de ressources didactiques.

Les programmes partagent le même type de ressources humaines (pédagogues, spécialistes de services du collège, intervenants des milieux de stage et du milieu communautaire) et le même type de ressources physiques (ateliers organisés par les services du collège et par le département, locaux adaptés aux besoins du projet, Centre de documentation) (Binet-Mailloux *et al.*, 1984).

Les participants au projet d'Autoformation assistée en éducation spécialisée profitent en outre des services d'un

bénévole depuis 1986 et de stagiaires en psychologie de l'éducation de l'Université de Montréal.

Mode d'évaluation des apprentissages et procédure

Le cheminement et la démarche globale de l'étudiant font l'objet d'une co-évaluation continue pendant la session entre le cégépien et le tuteur en services de garde (Binet-Mailloux *et al.*, 1984) et d'une auto-évaluation continue par l'étudiant en éducation spécialisée (Belzile *et al.*, 1983). Pour les deux projets, l'ensemble des documents ayant servi au cheminement de l'étudiant sont consignés dans un dossier intégré. Par la suite, ce dossier est soumis à une auto-évaluation par l'étudiant et à une co-évaluation de la part du tuteur.

L'évaluation porte spécifiquement sur l'atteinte de l'objectif terminal de chacune des étapes du projet, défini dans le contrat pédagogique, en fonction des buts visés, des moyens mis en oeuvre et du niveau d'implication du participant.

Les responsables des programmes d'autoformation assistée se soumettent au régime pédagogique exigeant l'attribution de pourcentage en guise de notation.

I. Modalités d'évaluation du programme

Projet d'autoformation assistée

- Mesures d'évaluation interne

évaluation annuelle de l'expérience et élaboration en 1984 de trois sondages par les responsables ou par les étudiantes afin d'analyser l'impact du projet sur les professeurs du département, sur les responsables du projet ainsi que sur le cheminement personnel et académique de l'ensemble des étudiantes du département (Binet-Mailloux *et al.*, 1984).

- Résultats

. augmentation chez l'étudiante engagée dans une démarche d'autoformation de l'autocontrôle de ses apprentissages et de son dynamisme (Binet-Mailloux *et al.*, 1984),

. appréciation par les membres étudiants du projet du libre choix de leurs activités de formation malgré l'exigence d'une

Autoformation assistée

- Mesures d'évaluation interne

évaluation annuelle de l'expérience, questionnaire d'évaluation administré annuellement aux étudiants ainsi que séances annuelles d'évaluation réunissant les membres enseignants et étudiants du projet. Ces mesures visent à développer un mode d'évaluation conforme aux objectifs de formation et à consulter l'ensemble du projet (Belzile *et al.*, 1984b, Turcotte, 1987).

- Résultats

. au terme de leur formation, les étudiants ayant suivi le programme d'autoformation sont davantage conscientisés que leurs collègues à l'importance d'établir un équilibre entre leurs besoins personnels et professionnels de formation dans leur travail.

telle formule (Binet-Mailloux *et al.*, 1984, Côté *et al.*, 1985);

. augmentation chez l'étudiante engagée en autoformation de ses capacités à identifier ses besoins, à cerner ses objectifs, à s'auto-évaluer et à poursuivre son processus de formation (Côté *et al.*, 1985)

- Mesures d'évaluation externe

nil

- Mesures d'évaluation externe

nil

Apports de l'expérience

Les innovateurs des deux projets décrivent les divers apports de leur expérience.

Les responsables du programme en services de garde (Binet-Mailloux *et al.*, 1984; Côté *et al.*, 1985) notent, premièrement, un accroissement d'échanges, de réflexion et de remises en question au niveau de l'ensemble du département.

Cependant, les étudiants de l'option traditionnelle d'éducation en services de garde ont manqué d'information au sujet de ce projet qu'ils considèrent, par ailleurs, aussi valable que le leur. Certains étudiants du secteur conventionnel d'éducation spécialisée sont, de leur côté, frustrés en 1983 de

l'attention dont bénéficient leurs collègues d'autoformation de la part des enseignants. Aujourd'hui, chaque groupe d'étudiants respecte l'autre dans son choix de formation. D'ailleurs, un nouveau dynamisme et un plus grand engagement sont observés parmi ces cégépiens du traditionnel (Belzile *et al.*, 1984b).

D'autre part, l'expérience permet aux enseignantes en services de garde engagées dans le projet d'échanger entre elles, de réfléchir à la place laissée à l'étudiant et de répondre davantage à ses besoins. Cela a pour effet d'accroître leur motivation personnelle. Pour ce qui est des enseignants en éducation spécialisée, la dimension collégiale de leur travail, c'est-à-dire la multidisciplinarité, est favorisée permettant une meilleure utilisation des ressources professionnelles (Belzile *et al.*, 1984b).

Au niveau personnel, l'étudiant des deux programmes développe son autonomie, sa confiance en soi, ses intérêts. En s'appropriant leur formation, les étudiants en autoformation ont déclenché un processus d'apprentissage continu assurant une polyvalence dans le milieu de travail par la diversité des contenus touchés. Il est également noté en éducation spécialisée que les étudiants du projet *"deviennent des ressources précieuses dans toutes les activités"* (Turcotte, 1987, p. 16).

Finalement, les résultats d'évaluation des deux projets démontrent en général que les contacts interpersonnels entre les élèves et les enseignants connaissent une amélioration substantielle (Belzile *et al.*, 1984b).

Projet d'autoformation assistée

- Efforts déployés quant à la diffusion des résultats d'évaluation de l'expérience

  publication "maison" des rapports d'évaluation et des documents de travail

Autoformation assistée

- Efforts déployés quant à la diffusion des résultats d'évaluation de l'expérience

  regroupement des documents de travail, des rapports d'évaluation et d'ouvrages de référence au Centre de documentation du département.

6. Accréditation

Projet d'autoformation assistée

- Reconnaissance institutionnelle de l'innovation

  Le Projet d'autoformation assistée en services de garde fait l'objet durant son existence d'une reconnaissance institutionnelle par le département du collège.

Autoformation assistée

- Reconnaissance institutionnelle de l'innovation

  Lors des deux premières années de fonctionnement, le programme d'Autoformation assistée en éducation spécialisée s'inscrit dans le prolongement d'une expérimentation auto-

risée par la DIGEC (Direction générale de l'enseignement collégial), nommée Accréditation de certains types d'initiatives de formation (Belzile *et al.*, 1984b)

Par ce fait, l'innovation fait l'objet de 1983 à 1985 d'une reconnaissance officielle de la part du collège

Depuis ce temps, le projet n'a jamais été reconnu par le département ou par le collège. Cette réalité entraîne pour les enseignants concernés de nombreuses heures de travail non-rémunérées

- Conditions financières

  . Provenance administration du collège

  . Montant indéterminé

- Conditions financières

  Provenance administration du collège et département d'éducation spécialisée

  . Montant indéterminé

H. Entraves au programme

Dans la partie qui suit, nous énumérons par ordre d'importance les critiques formulées par les responsables à l'égard de chacun des deux programmes d'autoformation.

Projet d'autoformation assistée

- lourdeur de la tâche menant à la fin de l'expérience;
- manque de temps pour approfondir le tutorat, le contenu des contrats et les projets avec les étudiantes;
- manque de participation des cégépiens;
- remise en question de l'assemblée générale des étudiants comme moyen d'assurer la communication entre le tuteur et le cégépien;
- lourdeur du bulletin intégré;
- impossibilité de recourir à la mention réussite-échec (Côté *et al*, 1985).

Autoformation assistée

- exigence par les enseignants dits traditionnels de plus d'encadrement et de contenu menant à la fin de la formule intégrale d'autoformation (GRAFA, 1986);
- constatation par les enseignants que la formule partielle d'autoformation ne répond plus aux besoins des apprenants (GRAFA, 1986);
- dédoublement de la tâche des enseignants qui offrent aux étudiants du régulier les cours desquels leurs collègues d'autoformation sont libérés;
- nécessité d'une meilleure organisation au sein des responsables (GRAFA, 1986);
- temps de présence auprès des étu-

diants occasionnellement déficient,

. difficultés au niveau de l'animation de groupe (Belzile *et al*., 1984b),

. manque de participation des cégépiens.

Voici la liste, établie par ordre d'importance des problèmes notés par les étudiants des deux projets à l'endroit de leur programme:

Projet d'autoformation assistée

. difficulté à faire coincider les disponibilités des étudiantes et celles des enseignantes,

. absence de loisirs étant donné le temps investi dans les projets,

. difficulté à rédiger les contrats pédagogiques.

Autoformation assistée

. constatation des difficultés d'application d'un modèle alternatif d'enseignement au département d'éducation spécialisée (GRAFA, 1986),

. manque de temps afin d'investir personnellement dans la démarche d'autoformation dû à un chevauchement entre les exigences des deux secteurs (GRAFA, 1986).

I. Commentaires

Malgré la décision de terminer l'expérimentation pédagogique, les enseignantes en services de garde expriment

leur intention de transposer des apprentissages pédagogiques acquis au programme régulier. En effet, cinq membres de l'équipe (Côté *et al.*, 1985) proposent de regrouper des parties de cours d'un même semestre et de les jumeler au stage. Ainsi, la formation est envisagée d'une façon plus globale en offrant aux étudiants un choix varié d'activités d'aprentissage. Ces enseignantes ajoutent que les ateliers facultatifs animés par les étudiants, le tutorat, le contrat pédagogique et le journal de bord seront utilisés.

En abordant la perspective d'avenir du projet d'autoformation en éducation spécialisée, les responsables soumettent pour leur part une demande particulière. Selon les enseignants, le retour d'animateurs pédagogiques et socio-culturels permettrait une meilleure répartition des activités et une meilleure utilisation des ressources. Et le souhait est unanimement formulé d'un retour à la formule intégrale d'autoformation assistée.

Finalement, aucune procédure de relance n'est effectuée auprès des étudiants des deux projets. Toutefois, quelques finissants en techniques d'éducation spécialisée sont régulièrement invités à partager leur expérience de formation et de travail avec les membres du programme.

New School du Collège Dawson

A. Informations générales

Le cinquième projet soumis à notre analyse est le *New School* du Collège Dawson à Montréal. Il s'agit d'une institution publique dont la langue d'enseignement est l'anglais.

B. Conditions d'adoption

Dans la partie qui suit, nous tracerons une esquisse des conditions d'adoption du *New School*.

En 1972, Guy Millisor, professeur de philosophie, fonde une école d'arts au Collège Dawson basée sur la philosophie de l'éducation humaniste. A l'hiver 1973, l'expérience *New School* s'implante. Il s'agit de la première expérience d'éducation alternative à naître dans un cégep du Québec.

Tout au long de son existence, le projet connaît des coupures en ressources humaines et financières. Les plus sévères ont lieu en 1974 lors de la syndicalisation du personnel (Nemiroff, 1983) et de 1983 à 1985, suite à la grève majeure des services publics qu Québec. En 1985-1986, l'école connaît la pire crise de son histoire ayant pour conséquence le départ de cinq de

ses responsables sur un total de quinze (Hofmann Nemiroff, 1986).

A ce jour, le projet se poursuit et ce, depuis quinze années consécutives.

Principes éducatifs à la base du programme

Les principes éducatifs sous-jacents au *New School* sont en continuité avec la psychologie et l'éducation humanistes, représentées par les oeuvres de Carl Rogers et d'Abraham Maslow. Ces principes de base s'énoncent comme suit (Nemiroff, 1977):

1. L'être humain est considéré de façon holistique, intégrale, sans dissociation de ses dimensions affective, cognitive et sociale, et ce, dans l'intention de favoriser l'actualisation de soi chez l'apprenant;
2. L'étudiant apprend de façon significative et intégrée lorsqu'il satisfait ou trouve réponse à ses besoins affectifs et cognitifs.

Objectifs du programme

Le projet cherche à solutionner différents problèmes: impersonnalité des cégeps, surpopulation étudiante, manque de ressources et taux croissant d'échec scolaire.

Cette école alternative met de l'avant les objectifs suivants (Nemiroff, 1977, 1984):

1. Permettre l'accroissement des connaissances chez l'apprenant tout en insistant sur ses intérêts personnels;
2. Développer chez l'étudiant une conscience critique favorisant l'examen de sa vie en fonction de facteurs personnels et de limites externes;
3. Développer chez l'étudiant des habiletés de groupe facilitant la reconnaissance et l'accomplissement de ses obligations et besoins sociaux;
4. Appliquer une méthodologie où prédominent le dialogue et l'égalité parmi tous les membres de l'école;
5. Permettre à l'étudiant d'identifier ses valeurs et d'effectuer des choix conséquents à ses besoins personnels à l'aide de personnes-ressources.

C. Responsables du programme

L'initiateur du *New School* est Guy Millisor, titulaire de philosophie à l'époque. Douze enseignants spécialisés en arts l'accompagnent dans l'implantation de ce projet.

Au cours de son existence, le *New School* connaît de nombreuses coupures de personnel. Cependant, le nombre de tâches complètes accordé au projet varie toujours entre cinq et

neuf. Pour l'année scolaire 1987-1988, l'équipe des responsables est formée de douze professeurs, équivalant à cinq tâches et demie. S'ajoutent à ce noyau deux assistantes à la direction, un conseiller aux services aux étudiants et un intervenant individuel.

La majorité des professeurs engagés dans le projet doivent également enseigner dans leur département d'origine.

Rôle des différents intervenants du programme

Chaque groupe membre du *New School* joue un rôle déterminé au sein du projet. Voici en quoi consistent les tâches des responsables de l'école. Au sein du projet, aucune différenciation n'existe entre les enseignants et le personnel auxiliaire (Nemiroff, 1977). Tous jouent le rôle de facilitateurs. Ils assistent les étudiants dans leur autoformation. La directrice du programme, accompagnée d'une assistante administrative, implante les politiques et les décisions relatives au fonctionnement de l'école et agit en tant qu'agent de liaison entre le *New School*, le collège et la communauté sociale. L'assistante administrative est de plus responsable de la comptabilité, de

l'échange avec les autres campus du collège et de la régie interne. Une personne occupe aussi le poste de commis à l'admission et de bibliothécaire. Finalement, un intervenant individuel est au service de la communauté étudiante.

Plusieurs services sont disponibles aux étudiants. Ils permettent aux cégépiens de participer à maintes activités et ainsi de répondre à leurs intérêts.

De leur côté, les administrateurs du collège sont responsables de la poursuite du projet et de l'octroi de ressources humaines et financières.

De leur propre initiative, certains parents se sont regroupés en association. Leur rôle est de supporter moralement et financièrement l'école. En effet, ce regroupement de parents se donne pour mandat d'amasser des fonds afin d'assurer la poursuite du projet.

D. Population visée

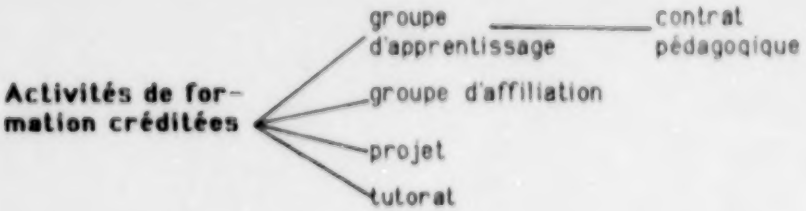
Le *New School* offre un programme d'enseignement général d'une durée de deux ans permettant l'obtention d'un DEC (Diplôme d'études collégiales) en sciences sociales, en arts (*creative arts*) et en lettres (*languages and literature*). Pour

l'année 1987-1988, les disciplines disponibles aux étudiants sont la philosophie, l'anglais, les arts, le théâtre, la sociologie, le français et la musique. En tant que participants au *New School*, les étudiants ont pour rôle d'apprendre, de mieux se connaître, d'apprivoiser les autres et de travailler ensemble aux idéaux et croyances en la nature humaine et en son potentiel. Le nombre total de cours crédités par semestre en autoformation s'élève à sept (trois obligatoires, trois de concentration et un complémentaire).

Les données dont nous disposons quant au nombre d'inscriptions pour chaque session d'existence du projet sont fragmentaires. Néanmoins, nous savons que le nombre d'admissions connaît une diminution graduelle et continuelle au cours des années. Cent trente-cinq étudiants sont inscrits en 1972-1973 et 100 de 1986 à 1988.

E. Organisation du programme

Le programme du *New School* comporte plusieurs éléments. Nous en présentons un résumé.



Activités de formation non-créditées ——————— assemblée communautaire

Aucun horaire ni groupe-classe n'est pré-établi avant la rentrée des étudiants. Chaque cégépien structure son propre curriculum après avoir d'abord pris connaissance des intérêts académiques et personnels de chacune des personnes-ressources - décrits par écrit - et après avoir rencontré ces dernières.

Parmi les activités de formation créditées, le *New School* permet la mise sur pied d'une gamme variée de groupes d'apprentissage coordonnés par des animateurs. Cette forme d'atelier se base sur des disciplines particulières ou est multidisciplinaire.

La négociation d'un contrat pédagogique, rédigé avec l'animateur du groupe d'apprentissage, est une condition préalable à son adhésion par le cégépien. Ce contrat stipule les objectifs du groupe, le curriculum de l'élève ainsi que la méthode d'évaluation qui sera appliquée (Nemiroff, 1986).

La structure principale du programme se nomme la "bande". Il s'agit d'un groupe d'affiliation composé d'environ une douzaine d'étudiants et d'un membre du personnel. Chaque "bande" se rencontre deux fois par semaine dans un lieu assigné pour toute la session. L'adhésion à un groupe d'affiliation dépend de

chaque étudiant. En effet, le cégépien est libre de se joindre à la personne-ressource de son choix selon l'intérêt que lui inspire cette dernière (*The Handbook comitee*, 1987).

A chaque semestre, l'étudiant doit élaborer un projet d'autoformation. La forme choisie par ce travail est variable. La seule restriction régissant ce projet est que l'étudiant doit en rendre compte à son conseiller pédagogique.

Le tutorat individuel est une composante additionnelle du programme. Chaque apprenti est accompagné par un conseiller pédagogique de son choix, parmi les enseignants, qui l'aide à structurer son curriculum pendant la durée de ses études et qui lui suggère des améliorations.

A titre d'activité de formation non-créditée, des assemblées communautaires ont lieu de façon hebdomadaire au *New School* regroupant tous les membres de l'école. Des décisions y sont prises concernant le fonctionnement, les règlements et les dépenses financières. La visée première de ces assemblées est le maintien et la promotion de l'implication communautaire (*The Handbook comitee*, 1987).

Les étudiants bénéficient de deux formes de supervision. La principale est l'aide offerte par le conseiller pédagogique, membre du personnel, qui guide le cégépien tout au long de ses études. Le deuxième type de support est octroyé par un stagiaire en intervention individuelle rattaché à l'Université McGill (Hofmann Memiroff *et al.*, 1986).

Au *New School*, l'étudiant dispose de trois types de ressources humaines (primaires, secondaires et externes à l'école) et de ressources matérielles.

Le personnel du projet tient lieu de ressource humaine primaire. Tandis que les étudiants qui occupent le rôle d'animateur à même les groupes d'apprentissage ou d'affiliation se nomment ressources secondaires. Ces cégépiens sont crédités pour leur apport aux autres et sont parrainés par un membre du personnel. Également, des ressources externes à l'école sont largement utilisées par les étudiants, soit à même le collège - services de tout ordre - ou au sein du milieu communautaire (*The Handbook comitee*, 1987).

Au point de vue matériel, le *New School* a à sa disposition depuis 1975 des locaux adaptés à ses besoins. La même situation prévaut dans les nouveaux lieux d'occupation de l'école, acquis en 1988.

Mode d'évaluation des apprentissages et procédure

Les modes d'évaluation des apprentissages appliqués au *New School* sont l'auto-évaluation, l'évaluation par l'animateur et la co-évaluation entre collègues.

Les étudiants et l'animateur réunis en groupe d'apprentissage concluent une entente au début du semestre concernant divers points: les objectifs à poursuivre, la méthodologie, le matériel nécessaire et le partage des responsabilités (*The Handbook comitee*, 1987). Après une période de consolidation durant laquelle l'étudiant vérifie la pertinence de ses priorités et de ses choix, les groupes d'apprentissage débutent. Pour ce qui est des groupes d'affiliation, chacun d'entre eux négocie la formule d'évaluation à adopter (*The Handbook comitee*, 1987).

Le conseiller pédagogique est responsable de la mise à jour des résultats de chaque étudiant. Les appréciations des acquisitions du cégépien sont créditées: ses connaissances, ses habiletés, son processus d'évaluation, sa capacité d'auto-analyse. Par la suite, les activités suivies au *New School* sont traduites en fonction de l'appellation des cours utilisée par le réseau collégial. Cette dernière mesure assure la prise en considération par l'administration du mode d'évaluation appliqué au projet (*The Handbook comitee*, 1987).

F. Modalités d'évaluation du programme

Les résultats des évaluations du programme menées par les responsables du *New School* sont compilés dans les documents suivants: Hofmann Nemiroff *et al.*, 1986; Nemiroff, 1977; 1986.

Une évaluation interne s'exerce au sein de l'école de façon hebdomadaire par l'intermédiaire des réunions du personnel. Pour chaque année d'existence du projet, des priorités sont établies par l'équipe. A titre d'exemples, le moral du personnel, l'établissement du contrat pédagogique avec l'étudiant, l'engagement communautaire au sein du *New School* et l'établissement d'un programme de recrutement efficace retiennent l'attention des responsables. Une synthèse de l'expérience est aussi produite annuellement par le personnel, telle que par Hofmann Nemiroff *et al.* (1986). Chaque membre du personnel contribue à ce rapport en traçant un bilan des démarches entreprises auprès des étudiants au cours de l'année. De plus, à chaque semestre, un atelier d'orientation est formé dans le but d'échanger sur les objectifs de l'école. Un sondage est également effectué à chaque session auprès de la communauté étudiante afin de connaître leur opinion sur les activités offertes (Hofmann Nemiroff *et al.*, 1986).

Nous présentons maintenant un résumé des résultats obtenus lors de toutes ces consultations.

Des membres étudiants du *New School* obtiennent à chaque année des mentions d'honneur ou remportent des prix s'adressant à tous les étudiants du collège (Hofmann Nemiroff *et al*., 1986, Nemiroff, 1977). Ensuite, le taux de participation étudiante aux activités de type socio-culturel et aux assemblées communautaires de l'école est peu élevé (Nemiroff, 1977). Les étudiants quittent le programme animés d'une connaissance, ou du moins d'une préoccupation, de leurs valeurs et de moyens favorisant la prise de décision en cohérence avec leur personnalité. Là où ils évoluent, les finissants de l'école sont d'ailleurs qualifiés d'assurés, de désireux de partager leurs idées et leurs ressources, d'affirmatifs, de négociateurs et de facilitateurs de groupe (Nemiroff, 1986). Finalement, une augmentation de la motivation à apprendre est constatée chez plusieurs étudiants (Hofmann Nemiroff *et al*., 1986).

A notre connaissance, aucune évaluation externe n'a été faite du programme.

Apports de l'expérience

Plusieurs apports déterminants sont issus de l'expérience du *New School*.

Une association de parents des étudiants de l'école s'est formée. Entre autres activités, ce regroupement réunit des fonds pour le projet (Hofmann Nemiroff *et al*., 1986).

Du côté des enseignants, ils se sentent impliqués dans l'amélioration que vivent les étudiants au niveau de leur estime de soi. Ils se sentent efficaces auprès d'eux. Les professeurs apprennent aussi à établir des limites réalistes relativement à leur contribution à la communauté étudiante, à évaluer et à répondre à leurs propres besoins (Nemiroff, 1986).

Par ailleurs, onze enseignants travaillant au Collège Dawson ont été questionnés suite à leur passage au *New School*. Ces derniers font mention d'aspects positifs de leur expérience. Ils ont appris comment favoriser des discusisons de groupe, faire davantage confiance aux étudiants, mieux les comprendre et être plus ouverts envers eux (Nemiroff, 1983).

D'autre part, la participation au groupe d'affiliation suscite chez l'étudiant l'augmentation d'une série de qualités personnelles: ouverture, respect des autres, sensibilité aux réalités affectives, écoute, partage, capacité de faire face à la réalité, sens des responsabilités, confidentialité, volonté d'établir des relations de confiance et de coopération avec les autres ainsi que capacité de confronter ses semblables.

Certains efforts sont déployés par les responsables afin de diffuser les résultats d'évaluation de l'expérience.

D'abord, des professeurs accompagnés d'étudiants sont amenés à présenter le programme lors de conférence à travers le

pays (Nemiroff, 1986). Les enseignants poursuivent diverses actions dans la communauté (participation à des comités traitant d'éducation ou d'arts, adhésion à des groupes humanitaires ou à caractère social). Ils en discutent avec les étudiants enrichissant ceux-ci de leur expérience.

Par ailleurs, plusieurs enseignants publient des livres et des articles par intérêt ou en raison de leur activité dans la communauté, telle que Nemiroff (1984, *in* Aronowithz *et al.*, Ed.). De plus, l'équipe produit à chaque année un rapport résumant l'expérience, des documents de travail et des brochures d'informations qui sont disponibles au *New School*.

6. Accréditation

La structure interne du *New School* est autonome. L'école se conforme toutefois à la structure administrative du Collège Dawson qui est syndiqué et aux requêtes du réseau central des collèges publics. Pareillement, un certain nombre d'enseignants sont rattachés à leur département d'origine.

L'argent permettant la poursuite du projet provient majoritairement de l'administration du collège et en second lieu de dons de parents et d'amis de l'école.

II. Entraves au programme

Voici quelques problèmes, énumérés par ordre d'importance, que déplorent les responsables et les étudiants du *New School*.

Selon le personnel, les coupures budgétaires constituent l'obstacle majeur au projet.

Elles réduisent considérablement les emplois permanents à l'école, obligeant des enseignants à desservir plusieurs départements à la fois ou à travailler au *New School* contre leur gré. Une dégradation de la qualité de l'enseignement en résulte inévitablement (Nemiroff, 1983). D'autres problèmes existent : préjugés négatifs véhiculés par les enseignants du Collège Dawson à l'endroit de l'expérience, constatation que la survie du projet dépend de la capacité d'adaptation des responsables au personnel provenant des départements extérieurs à l'école (Nemiroff, 1983); apathie des cégépiens face à la question de l'engagement dans la communauté étudiante; surcharge de travail et manque de considération vécu par le personnel de soutien.

Pour leur part, les étudiants déplorent les tensions vécues lors de la scission au sein du personnel en 1985-1986. Cette crise laisse encore planer la fragilité de l'existence du programme (Hofmann Nemiroff *et al.*, 1986).

1. Commentaires

Dans un avenir rapproché, plusieurs points nouveaux enrichiront le *New School*.

Premièrement, différentes questions intéressent les responsables: la structuration des programmes professionnels et scientifiques ainsi que le changement de l'état passif à actif chez l'apprenant selon les principes humanistes (Nemiroff, 1977). Ensuite, les étudiants entreront en contact direct, suite au déménagement, avec les autres étudiants en partageant les mêmes ressources (Nemiroff, 1986). Les responsables souhaitent s'attarder à la formation et au support du personnel en planifiant des ateliers et des manuels à cet effet (Hofmann Nemiroff *et al.*, 1986, Nemiroff, 1986). Également, la promotion du programme *New School* constitue une préoccupation importante des responsables (Hofmann Nemiroff *et al.*, 1986).

Finalement, une association des finissants existe au *New School*. Ces anciens étudiants se rencontrent et accueillent les nouveaux membres (*The Handbook comitee*, 1987).

Plusieurs enquêtes sont menées auprès de finissants au cours de l'existence de l'école. Les résultats révèlent que, suite à leur passage au *New School*, 85% des finissants poursuivent des études à temps plein ou partiel dans des disciplines variées

Parmi les 15% qui restent, il y a des jeunes qui travaillent, voyagent ou encore participent à des expériences diverses.

Programme d'autoformation assistée du Collège de Valleyfield

A. Informations générales

Le dernier projet analysé se nomme Programme d'autoformation assistée et est implanté au secteur des adultes en techniques d'éducation spécialisée. Cette expérience se déroule en français au Collège public de Valleyfield.

B. Conditions d'adoption

Nous présentons un bref historique des conditions d'implantation de l'innovation.

En septembre 1983, une enseignante en éducation spécialisée au Collège de Valleyfield, Claudette Montpetit, amorce une réflexion sur la formation traditionnelle octroyée aux adultes parallèlement à des études à la maîtrise en psychologie de l'éducation. La propre démarche d'apprentissage de cette enseignante l'amène à consulter, en mars 1984, les adultes inscrits en éducation spécialisée au Collège de Valleyfield relativement à leurs besoins personnels et professionnels de formation (Service d'éducation des adultes, 1984). De cette consultation, le Programme d'autoformation assistée est né. Il est issu du désir d'un

changement d'orientation partagé par les enseignantes et les étudiants en techniques d'éducation spécialisée.

La première année d'implantation du programme (1984) est parsemée de difficultés. Les formateurs et les étudiants s'ajustent à une approche pédagogique radicalement différente de celle connue jusqu'à ce moment. L'équipe est alors heureuse de bénéficier de l'aide d'une stagiaire à la maîtrise en psychologie de l'éducation.

Montpetit (1985) nous informe que le programme débute en septembre 1984. Il se poursuit encore aujourd'hui. Le projet en est donc à sa quatrième année d'existence.

Principes éducatifs à la base du programme

L'approche pédagogique adoptée par les innovateurs est basée sur les principes suivants (Service d'éducation des adultes, 1984):

1. Elle se centre sur les besoins de l'étudiant.
2. L'apprenant est assisté dans sa démarche de formation par des éducateurs et par le groupe de formation auquel l'étudiant appartient.

3. Une attention particulière est accordée autant aux objectifs personnels que professionnels de formation,
4. Cette approche cherche à transmettre à l'étudiant le goût d'apprendre, le sens des responsabilités relié aux études et la nécessité de rendre service à la communauté.

Objectifs du programme

L'autoformation assistée s'oppose à la formation traditionnelle qui met l'accent sur *"l'acquisition maximale de connaissances"* (Service d'éducation des adultes, 1984, p. 1).

Les objectifs du projet visent donc à (Service d'éducation des adultes, 1984):

1. Se prendre en main;
2. Faire des apprentissages intégrés
3. Affirmer et découvrir des qualités essentielles à tout éducateur: créativité, initiative, connaissance de soi, responsabilité, leadership, sens de l'observation et de l'animation, estime et affirmation de soi ainsi que sens critique.

C. Responsables du programme

L'initiatrice du projet est Claudette Montpetit, enseignante auprès des adultes en techniques d'éducation spécialisée

au Collège de Valleyfield depuis 1979 (Montpetit, 1985). Deux autres formateurs complètent l'équipe. En 1987-1988, le nombre de responsables s'élève à quatre enseignantes, équivalant à trois tâches et demie.

Rôle des différents intervenants du programme

Nous détaillerons, dans la partie qui suit, le rôle des différents intervenants impliqués dans le projet.

Les responsables du programme sont fondamentalement au service de la démarche de l'apprenti. Dans un document de travail conçu par les enseignantes (Service d'éducation des adultes, 1984), l'encadrement personnalisé offert par l'équipe permet *"de suivre l'étudiant dans sa démarche et de l'aider efficacement à réaliser son projet de formation"* (p. 6).

De leur côté, les services du collège, les intervenants qui oeuvrent dans la communauté, les spécialistes de toute discipline et les pairs constituent des personnes-ressources.

D. Population visée

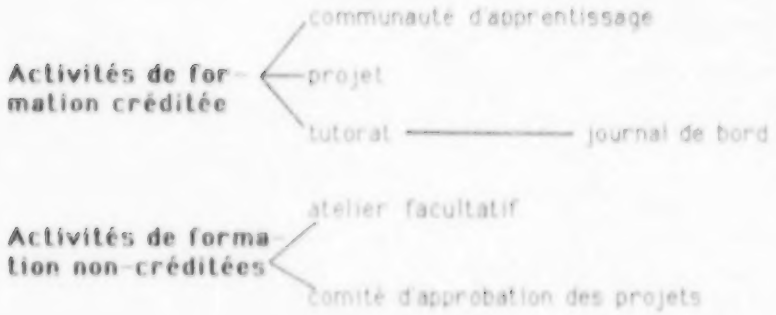
L'autoformation assistée en techniques d'éducation spécialisée est un programme d'enseignement professionnel offert par le Service d'éducation des adultes.

Il permet l'obtention d'un certificat (deux années) ou d'un diplôme d'études collégiales (trois années en complétant certains cours) en techniques d'éducation spécialisée. L'étudiant a pour rôle de faire le point sur son évolution, de préciser ses besoins de formation, de quérir des ressources pertinentes et de rendre des services pratiques à la communauté en tant qu'éducateur (Service d'éducation des adultes, 1984). L'étudiant inscrit au Programme d'autoformation assistée a l'opportunité de compléter tous ses cours de spécialisation selon cette approche. Néanmoins, l'étudiant engagé dans ce programme poursuit des études à temps partiel.

Le nombre approximatif d'inscriptions pour chaque session s'élève à 45 dans les premières années; en 1987-1988, 100 adultes sont inscrits au programme.

E. Organisation du programme

Dans les paragraphes qui suivent, nous définirons les différents éléments du programme.



A titre d'activité de formation créditée, la communauté d'apprentissage est un groupe stable composé de huit étudiants et d'un formateur-animateur qui se donnent *"des moyens originaux et créatifs de répondre aux objectifs de formation"* (Service d'éducation des adultes, 1988, p.5). Ces groupes se forment sur une base volontaire et se rencontrent à raison d'une fois par semaine.

Le projet de formation consiste en une recherche, le plus souvent personnelle, élaborée *"à partir d'un objectif en relation avec son choix professionnel"* (Montpetit, 1985, p. 61). Les formes adoptées par un projet sont multiples: recherche littéraire, conférence, vidéo, mini-stage. Un formateur-tuteur supervise ces travaux lors de rencontres individuelles.

Ces rencontres individuelles ou tutorat ont lieu de façon hebdomadaire entre l'étudiant et un formateur-tuteur. Le tutorat vise à supporter la démarche académique de l'apprenant tant au niveau personnel que professionneel. Le journal de bord est utilisé lors de ces rencontres et est le reflet du cheminement de l'étudiant.

Parmi les activités de formation non-créditées, deux ou trois ateliers facultatifs sont mis sur pied par session à partir des demandes formulées par les étudiants. Des personnes-ressources viennent échanger et exposer des concepts théoriques liés à la formation. La participation des étudiants à ces ateliers est facultative (Montpetit, 1985).

Finalement, formé de deux étudiants et de deux professeurs, le comité d'approbation des projets prévoit avec l'apprenant, qui vient y présenter son travail, des moyens d'évaluer l'atteinte des objectifs poursuivis par son projet.

Les formes de supervison offertes au sein du projet proviennent de deux sources, le formateur-tuteur qui accompagne l'apprenti lors du tutorat et les formateurs-animateurs oeuvrant au sein des communautés d'apprentissage.

Les membres du programme disposent de différentes ressources didactiques.

Lors de l'implantation du projet, les responsables bénéficient d'abord de l'aide d'un professeur et d'une stagiaire en psychologie de l'éducation de l'Université de Montréal. De plus, l'ensemble des intervenants du collège et du milieu communautaire ainsi que les collègues d'études agissent en tant que ressources humaines auprès des étudiants.

Au niveau matériel, le projet dispose d'un Centre de documentation. Tandis que les ressources financières disponibles aux étudiants sont suffisantes afin de réaliser certains projets de formation. Le budget est cependant limité: une distribution adéquate et équitable est nécessaire.

Mode d'évaluation des apprentissages et procédure

Les modalités d'évaluation des apprentissages telles qu'appliquées au Programme d'autoformation assistée s'énoncent comme suit.

L'auto-évaluation par l'étudiant, la co-évaluation entre les pairs ainsi qu'entre l'apprenant et le formateur-animateur sont utilisées comme modes d'apprentissage lors de la présenta-

tion des projets au sein des communautés d'apprentissage et au comité d'approbation.

La note attribuée reflète l'investissement accordé par l'étudiant à son projet de formation. C'est le formateur-animateur qui a la responsabilité finale de l'annotation puisqu'il est *"le répondant au niveau institutionnel"* (Montpetit, 1985, p. 63). Les étudiants peuvent également avoir recours à la reconnaissance d'apprentissages acquis antérieurement à leur passage au collège sous forme de crédits. Les apprenants doivent justifier leur demande de reconnaissance des acquis par l'élaboration d'un dossier appelé *"portfolio"*.

Les modalités d'évaluation utilisées par les responsables sont reconnues officiellement puisque les résultats scolaires des étudiants sont présentés sous forme de pourcentage.

F. Modalités d'évaluation du programme

Nous livrons ici les principales conclusions des évaluations menées au sein du programme.

Premièrement, c'est à la suite des observations et de l'évaluation des besoins de formation des étudiants que la coordonnatrice du projet propose en mars 1984 un changement d'o-

rientation du programme de techniques en éducation spécialisée du secteur des adultes.

Puis, en mai 1985, un questionnaire est distribué aux étudiantes engagées dans le projet d'autoformation afin de circonscrire leur vécu. Montpetit (1985) nous révèle les résultats de cette évaluation: les étudiants désirent unanimement adopter l'autoformation de façon définitive au département, ils expriment *"leur appréciation aux formateurs et soulignent l'importance que ceux-ci soient compétents, consciencieux et impliqués"* (p. 64), elles souhaitent animer elles-mêmes une activité pertinente à la formation. De plus, les cégépiennes émettent une série de critiques spécifiques aux diverses activités d'apprentissage.

Aucune mesure d'évaluation externe n'a été prise à l'endroit du Programme d'autoformation assistée.

Apports de l'expérience

Les responsables du projet ont cerné quelques apports de l'expérience.

Par son passage au programme, l'étudiant apprend à s'exprimer, à écouter, à s'intéresser à des sujets d'ordre intellectuel et affectif, à animer, à fournir du feed-back et à être con-

fronté. Selon Montpetit (1985), les apprenants font preuve aussi d'une grande autonomie et d'une grande curiosité intellectuelle une fois le concept d'autoformation intégré.

Afin de diffuser les résultats de l'évaluation du programme, les responsables ont publié des documents portant sur l'expérience (Montpetit, 1985; Service d'éducation des adultes, 1984; 1988). La coordonnatrice travaille également, au début du projet, à l'implantation de la reconnaissance des acquis au collège.

G. Accréditation

Le Programme d'autoformation assistée du Collège de Valleyfield fait l'objet d'une reconnaissance institutionnelle depuis son implantation.

L'administration du collège fournit les fonds nécessaires à la bonne marche du projet.

H. Entraves au programme

Des difficultés relatives au programme sont mentionnées par les enseignantes et les étudiants. Nous les énumérons par ordre d'importance.

Les responsables du projet déplorent le manque de ressources humaines et financières, le manque d'appui de la part de l'administration et la lourdeur de la tâche.

Les étudiants sont insatisfaites de leur côté, de la surcharge de travail des enseignantes, du manque de participation étudiante aux activités d'apprentissage, du manque de supervision individuelle et du manque de clarté quant à la façon d'utiliser le journal de bord.

f. Commentaires

En termes de perspective d'avenir, les responsables souhaitent continuer à offrir un enseignement personnalisé aux étudiants de plus en plus nombreux et satisfaits et ce, malgré une réduction incessante des ressources allouées au projet.

Selon les données dont nous disposons, aucune procédure de relance n'est effectuée auprès des finissants.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons tenté de décrire le plus précisément possible les six programmes d'autoformation assistée implantés au niveau collégial entre 1972 et 1988. Nous

espérons que les éléments de description des projets permettent de saisir leur structure, leur articulation, leur fonctionnement et leur évolution.

Dans la prochaine partie, nous présentons l'analyse et l'interprétation des résultats de notre étude.

Chapitre IV
Analyse des résultats

Nous débutons ce chapitre par la présentation des résultats sous forme de tableau. Ce tableau compile de façon synthétique les principales composantes des six projets d'autoformation assistée, décrits au chapitre précédent, afin d'en faciliter la compréhension.

Par la suite, nous aborderons l'explication des résultats. Dans cette partie, nous mettrons en lumière les points communs existant entre les projets et les divergences les plus saillantes. Nous discuterons également des forces et des lacunes des programmes d'autoformation assistée. Nous établirons ce qui a causé la fin de ces expériences. Finalement, nous mettrons les résultats en perspective face aux concepts abordés dans le contexte théorique et à l'ensemble des innovations pédagogiques.

Compilation des résultats

Le tableau-synthèse que nous présentons se divise selon les huit sections de la grille d'analyse (Informations générales, Conditions d'adoption, Responsables du programme, Population visée, Organisation du programme, Accréditation et Entraves au programme) et reprend les principales données du chapitre précédent.

	Cégep du Vieux-Montréal	Collège de Sherbrooke	Collège Marie Victorin		Collège Dawson	Collège de Valleyfield
Informations générales						
Titre	Le Multi	L'Alternative	Projet d'autoformation assistée (techniques d'éducation en services de garde)	Autoformation assistée (techniques d'éducation spécialisée)	New School	Programme d'autoformation assistée
Collège public ou privé	Public	Public	Privé		Public	Public
Localisation	Montréal	Sherbrooke	Montréal-Nord		Montréal	Valleyfield
Langue d'enseignement	Français	Français	Français		Anglais	Français
Conditions d'adoption						
Date du début de l'expérience	Août 1971	Septembre 1974	Août 1983	Août 1983	Janvier 1973	Septembre 1984
Date de la fin de l'expérience	Mai 1980	Juin 1984	Juin 1985	----------	----------	----------
Durée du programme	9 ans	10 ans	2 ans	5 ans	15 ans	4 ans
Principes éducatifs	Approche centrée sur le che-	Approche centrée sur les intérêts	Approche centrée sur la personne		L'étudiant apprend de fa-	Approche centrée sur

	Cégep du Vieux-Montréal	Collège de Sherbrooke	Collège Marie-Victorin	Collège Dawson	Collège de Valleyfield
à la base du programme	minement spontané de l'étudiant à partir de ses motivations	de l'étudiant		çon significative et intégrée lorsqu'il répond à ses besoins affectifs et cognitifs	les besoins de l'étudiant
	Primauté de l'étudiant dans l'accomplissement de l'acte pédagogique	Promotion de l'autonomie par le collectif	Conduite de l'étudiant vers l'autonomie, l'autocontrôle et l'autoformation	----------	Transmission à l'étudiant du goût d'apprendre et du sens des responsabilités relié aux études
	Promotion de l'épanouissement par rapport à l'acquisition des connaissances	----------	Invitation à faire des apprentissages intégrés en fonction d'objectifs de formation personnels et professionnels	Considération de l'étudiant de façon holistique et intégrale dans l'intention de favoriser l'actualisation de soi	Promotion d'objectifs de formation personnels et professionnels
	Effacement du professeur qui devient tuteur	----------	Affirmation selon laquelle un étudiant ne peut être qu'aidé à apprendre	Assistance de l'étudiant dans son autoformation	Assistance de l'apprenant dans sa démarche de formation
	----------	Promotion du sens collectif	---------- Implication de la communauté dans l'éducation	Promotion de la conscience critique et cha-	Nécessité de rendre service à la

	Cégep du Vieux Montréal	Collège de Sherbrooke	Collège Marie-Victorin		Collège Dawson	Collège de Valleyfield
					bulletin de groupe	communauté
	Promotion de la multidisciplinarité	Promotion de la multicapabilité				
	Promotion de la créativité					
Responsables du programme						
Intervenants du programme	15 enseignants	De 5 à 8 enseignants	6 enseignantes	4 enseignants	12 enseignants	de 3 à 4 enseignantes
	1 animateur à la vie étudiante	1 conseiller en orientation			1 intervenant individuel	
			1 animateur par équipe			
	1 animateur musical					

	Cégep du Vieux Montréal	Collège de Sherbrooke	Collège Marie-Victorin		Collège Dawson	Collège de Valleyfield
	1 secrétaire	----------	----------	----------	1 assistante administrative	----------
	----------	----------	----------	----------	1 commis à la bibliothèque	----------
	Services du collège	----------	Services du collège		Services du collège	Services du collège
	Administrateurs	Administrateurs	Administrateurs		Administrateurs	----------
	Communauté sociale	Communauté sociale	Communauté sociale		----------	Communauté sociale
	----------	----------	Parents		Parents	----------
Population visée						
Secteur d'enseignement	Régulier, général	Régulier, général	Régulier, professionnel		Régulier, général	Education des adultes, professionnel
Département(s) concerné(s)	Sciences humaines	Sciences humaines	Techniques d'éducation en services de garde	Techniques d'éducation spécialisée	Arts et lettres	Techniques d'éducation spécialisée
Nombre total de cours crédités par semestre en auformation assistée	?	?	5	de 1 à 5	?	de 1 à 5

	Cégep du Vieux-Montréal	Collège de Sherbrooke	Collège Marie-Victorin		Collège Dawson	Collège de Valleyfield
Nombre d'admissions	De 102 à 37	75 en moyenne	De 12 à 34	De 100 à 40	De 185 à 100	De 45 à 100
Organisation du programme						
Composantes structurales du programme						
Activités de formation créditées	Cours					
	Atelier obligatoire	Atelier obligatoire			Groupe d'apprentissage Contrat pédagogique	
		Atelier facultatif	Atelier facultatif			
		Cellule			Groupe d'affiliation	Communauté d'apprentissage
	Projet	Projet	Projet	Projet	Projet	Projet
	Tutorat	Tutorat Contrat pédagogique	Tutorat Contrat pédagogique Feuille de gestion du temps	Tutorat Contrat pédagogique Calendrier d'opération	Tutorat	Tutorat

	Cégep du Vieux-Montréal	Collège de Sherbrooke	Collège Marie-Victorin		Collège Dawson	Collège de Valleyfield
			Journal de bord	Journal de bord		Journal de bord
		Dossier intégré	Dossier intégré	Dossier intégré		
Activités de formation non-créditées		Assemblée générale	Assemblée générale		Assemblée communautaire	
		Conseil général	Comité de gestion			Comité d'approbation des projets
			Comité des tuteurs			
Forme de supervision offerte à l'étudiant	Tuteur	Tuteur	Tuteur	Tuteur	Conseiller pédagogique	Formateur-tuteur
		Personne-ressource		Personne-ressource	Facilitateur	Formateur-animateur
			Accompagnateur de projet			
					Intervenant individuel	
Mode d'évaluation des apprentissages	Auto-évaluation		Auto-évaluation		Auto-évaluation	Auto-évaluation
		Co-évaluation entre le tuteur	Co-évaluation entre le tuteur et l'étudiant			

	Cégep du Vieux Montréal	Collège de Sherbrooke	Collège Marie Victorin		Collège Dawson	Collège de Valleyfield
		et l'étudiant				
		. entre la personne-ressource et l'étudiant				. entre le formateur-animateur et l'étudiant
					Évaluation par les personnes-ressources	
Prise en considération du mode d'évaluation pour fins d'accréditation	Oui mention réussite-échec	Oui pourcentages	Oui pourcentages		Oui mention réussite-échec	Oui pourcentages
Modalités d'évaluation du programme						
Évaluation interne	Bilans de session, rapports annuels et sondages en 1971, 1973	Rapports annuels et sondages en 1976 et 1977	Rapports annuels et sondages en 1984	Rapports annuels, questionnaires d'évaluation administrés annuellement aux étudiants et sean-	Rapports annuels, réunion hebdomadaire du personnel et sondage administré à chaque	Sondages

	Cégep du Vieux-Montréal	Collège de Sherbrooke	Collège Marie-Victorin	Collège Dawson	Collège de Valleyfield
			ces annuelles d'évaluation	semestre	
	analyse de l'impact du projet sur le cheminement personnel et académique ainsi que sur les prises de conscience des étudiants	consultation étudiante relativement au régime pédagogique, à l'évaluation, au cheminement personnel et académique de l'étudiant ainsi qu'au type de projets et d'objectifs choisis par les étudiants	analyse de l'impact du projet sur les professeurs du département, sur les responsables ainsi que sur le cheminement personnel et académique des étudiantes	consultation étudiante relativement aux activités de formation du projet et analyse de l'impact du projet sur le cheminement personnel et académique des étudiants	évaluation des besoins de formation des étudiants (1984) ainsi que du vécu personnel des étudiantes (1985)
Évaluation externe	Sondage par les services pédagogiques en 1971 et 1972 évaluation du progrès des étudiants et du cheminement de l'expérience	----------	----------	----------	----------
Apports de l'expérience					
Par rapport à l'approche pédagogique de tout le	Plus grande implication des professeurs dans le proces-	----------	----------	Meilleure utilisation des ressources professionnelles	Augmentation de l'efficacité des enseignants auprès des étu-	----------

	Cégep du Vieux-Montréal	Collège Sherbrooke	Collège Marie-Victorin	Collège Dawson	Collège de Valleyfield
département	sus d'apprentissage		étants		
Par rapport à la vie au département	Création de groupes cohésifs d'amis parmi les étudiants	----------	Meilleur contact entre les étudiants	----------	----------
Par rapport aux autres étudiants	----------	----------	Banque d'informations et d'attention de la part des enseignants en autoformation, suivi d'un dynamisme généralisé	----------	----------
Par rapport à la communauté	----------	Implication des étudiants dans le milieu communautaire	----------	Les étudiants deviennent des ressources précieuses dans le milieu communautaire Étudiants qualifiés de ressources, Certains étudiants s'impliquent dans le milieu collégial, Création d'une association de parents	----------
Par rapport à la motivation person-	----------	----------	Les enseignantes répondent davantage aux besoins	----------	Augmentation de la motivation personnel-

	Cégep du Vieux-Montréal	Collège de Sherbrooke	Collège Marie-Victorin		Collège Dawson	Collège de Valleyfield
nelle des enseignants			des étudiantes		le des enseignants	
Par rapport aux connaissances des étudiants	Augmentation de la connaissance de soi, de la maturité et de la sécurité	Augmentation de la connaissance de soi	Augmentation de l'autonomie, de la confiance en soi et des remises en question		Augmentation de la connaissance de soi, de la motivation à apprendre et d'autres qualités	Augmentation de l'autonomie, de la curiosité intellectuelle et acquisition d'habitudes professionnelles
Par rapport à la relation élève-enseignant	----------	----------	Amélioration de la relation élève-enseignant		----------	----------
Accréditation						
Reconnaissance institutionnelle de l'innovation	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
Conditions financières (provenance)	Administration	----------	Administration		Administration	Administration
	Départements de [illegible] humaines	Départements de sciences humaines	----------	Département de techniques d'éducation spécialisée	----------	----------

	Cégep du Vieux-Montréal	Collège de Sherbrooke	Collège Marie-Victorin		Collège Dawson	Collège de Valleyfield
	----------	Services du collège	----------	----------	----------	----------
	----------	----------	----------	----------	Dons de parents et d'amis de l'école	----------
Entraves au programme						
Entraves notées par les répondants (en ordre d'importance)	Limitations inhérentes des connaissances acquises	Absence de valorisation de l'expérience par le collège	Lourdeur de la tâche	Divergence d'opinions entre les enseignants du département	Coupures budgétaires	Manque de ressources humaines et financières
	Incertitude quant à l'avenir des cégépiens	Difficulté à recruter des membres enseignants	Manque de temps pour approfondir la formation des étudiantes	Constatation que la formule partielle d'auto-formation ne répond plus aux besoins des apprenants	Préjugés négatifs à l'endroit du projet de la part des collèges	Manque d'appui de la part de l'administration
	Nombre trop restreint d'inscriptions	Manque de ressources humaines et financières	Manque de participation étudiante	Lourdeur de la tâche	Manque de stabilité de l'équipe du personnel	Lourdeur de la tâche
	Manque de participation étudiante	Grèves étudiantes	Remise en question de l'assemblée générale	Nécessité d'une meilleure organisation au sein	Manque de participation étudiante	----------

	Cégep du Vieux-Montréal	Collège de Sherbrooke	Collège Marie-Victorin		Collège Dawson	Collège de Valleyfield
			le comité moyen d'assurer la communication entre le tuteur et l'étudiant	des responsables		
	Lourdeur de la tâche	Manque de participation étudiante	Lourdeur du bulletin intégré	Temps de présence auprès des étudiants parfois déficient	Lourdeur de la tâche	----------
	----------	Faible qualité de certains projets	Impossibilité de recourir à la mention réussite-échec	Difficultés au niveau de l'animation de groupe	Manque de considération vécu par le personnel auxiliaire	
	----------	Manque de cohérence de certains éléments du projet	----------	----------	----------	----------
Entraves notées par les utilisateurs (en ordre d'importance)	Difficultés d'adaptation	Insuffisance d'explications et de supervision	Difficulté à faire coïncider les disponibilités des étudiants et celle des enseignantes	Constatation des difficultés d'application d'un modèle alternatif d'enseignement au département	Tensions vécues lors de la scission au sein du personnel en 1985-1986	Surcharge de travail des enseignants
	Manque de contacts entre les étudiants et d'une action sur	Désaccord avec les modalités d'évaluation proposées	Absence de loisirs	Manque de temps afin d'investir personnellement dans la démarche	----------	Manque de participation étudiante

	Cégep du Vieux-Montréal	Collège de Sherbrooke	Collège Marie-Victorin		Collège Dawson	Collège de Valleyfield
	le milieu environnant			dû à un chevauchement du secteur alternatif et traditionnel	d'autoformation	
	Manque de précision des informations de type académique transmises	Manque de participation étudiante	Manque de feedback de la part du comité des tuteurs	----------	----------	Manque de clarté quant à la façon d'utiliser le journal de bord
	Problèmes d'organisation du travail	Absence de contenu	Difficulté à rédiger les contrats pédagogiques	----------	----------	----------
	Difficulté à remettre en question des décisions prises sans la participation	----------	----------	----------	----------	----------
Commentaires						
Perspectives d'avenir du programme	----------	----------	Transposition des apprentissages pédagogiques acquis du program-	Souhait exprimé par les enseignants du retour d'animateurs et	Observation du contact entre les membres du projet et les	Continuer à offrir un enseignement personnali-

	Cégep du Vieux-Montréal	Collège de Sherbrooke	Collège Marie-Victorin		Collège Dawson	Collège de Valleyfield
			me régulier	de la formule intégrale d'autoformation	autres cégépiens suite au déménagement de l'école et accent sur la formation et sur le support du personnel	sé aux étudiants
Procédure de relance auprès des finissants	Enquête en 1974 par les services pédagogiques accès à l'université	Enquête en 1977 et dans les années suivantes par les responsables: occupation et niveau de satisfaction face au projet.	----------	Invitation annuelle de quelques étudiants afin de faire partager leur expérience	Enquête administrée plusieurs années occupation; existence d'une association de finissants	----------

Explication des résultats

Nous expliquerons maintenant les résultats obtenus en fonction de différentes subdivisions: A. Localisation et langue d'enseignement, B. Époque, C. Définition de l'autoformation, D. Population visée, E. Organisation du programme, F. Évaluation du programme et apports de l'expérience, G. Reconnaissance institutionnelle du programme et H. Entraves au programme. Nous insisterons sur les points communs existant entre les projets d'autoformation assistée sur leurs forces et leurs lacunes ainsi que sur les causes de la fin de ces expériences.

A. Localisation et langue d'enseignement

Nous nous arrêterons dans ce qui suit à la localisation des cégeps offrant un projet d'autoformation assistée et à leur langue d'enseignement.

Parmi les cinq collèges offrant un programme d'autoformation, quatre sur cinq sont publics, trois sur cinq se situent sur l'île de Montréal et quatre sur cinq sont de langue française. Selon le Service régional d'admission du Montréal métropolitain (1987), ces données sont en concordance avec le nombre d'établissements collégiaux et la distribution de la

population étudiante au Québec. Ce noyau de cégeps représente le quinzième de l'ensemble des collèges au Québec.

B. Époque

Concernant l'époque à laquelle débutent les projets, elle se situe au début des années '70 pour la moitié des programmes, soit trois, et au début des années '80 pour la seconde moitié. Parmi les expériences originant des années '70, une seule se poursuit aujourd'hui: celle du Collège Dawson. Tandis que deux projets issus des années '80 se déroulent encore: celui en éducation spécialisée au Collège Marie-Victorin et celui du Collège de Valleyfield.

L'analyse des résultats révèle que l'ensemble des programmes est élaboré et implanté lors de la période la plus innovatrice en matière d'éducation au Québec, soit entre 1965 et 1985.

En se référant aux données historiques, nous constatons que la publication du Rapport Parent en 1964, cette vaste enquête sur l'enseignement au Québec, ouvre la porte à des réformes dans l'éducation. Ces réformes précèdent une série d'expérimentations pédagogiques aux niveaux primaire et secondaire (telles les écoles alternatives), au niveau collégial

(tels les projets d'autoformation assistée) et parfois au niveau universitaire (tel le programme ASIPEC de l'Université de Montréal).

Suite à une importante régression de la performance des élèves et des étudiants québécois à différentes épreuves académiques administrées par le ministère de l'Éducation, les hauts fonctionnaires décident d'uniformiser l'enseignement octroyé dans les écoles et de miser sur la performance intellectuelle nommée "excellence". Ce retour à des valeurs traditionnelles jumelé à une rationalisation des ressources au sein des institutions scolaires conduisent inévitablement à la réduction du nombre d'innovations pédagogiques implantées dans notre système d'éducation, voire à la disparition de plusieurs d'entre elles.

Ce rappel historique explique le fait que la moitié des programmes d'autoformation assistée implantés dans les cégeps n'a pas survécu aux années '80.

C. Définition de l'autoformation

En portant attention aux définitions de l'approche adoptée par chaque programme d'autoformation, nous avons dégagé les sept points communs suivants.

Tous les projets d'autoformation reconnaissent l'importance de répondre aux besoins personnels de l'étudiant afin de lui assurer des apprentissages significatifs et intégrés.

La plupart des programmes (sauf celui du Collège Dawson) valorisent l'autonomie de l'étudiant par la prise en charge de sa formation.

Ce postulat rejoint les définitions de l'autoformation citées au Chapitre premier. A titre d'exemple, Tough (1967) mentionne qu'en autoformation, l'étudiant *"assume la plus grande part de responsabilité dans la planification de sa stratégie, le maintien de sa motivation et l'assurance que tout est mis en oeuvre pour mener à bien ses projets d'apprentissage"* (p. 4). Pineau[12] ajoute que l'autoformation est *"une expérience où la personne est l'acteur principal de son processus d'enseignement"* (p. 4).

Troisièmement, l'ensemble des expériences étudiées (excluant celle du Collège de Sherbrooke) fait la promotion d'objectifs de formation tenant compte à la fois du développement personnel de l'étudiant et de la compétence professionnelle.

---

12 G. Pineau (1978). L'autodidaxie. Université de Montréal. Document inédit.

Tous les projets privilégient l'accompagnement de l'apprenant dans sa démarche de formation, sauf celui du Collège de Sherbrooke qui comporte, toutefois, le tutorat individuel comme activité de formation.

Ce principe rejoint le terme "assistée" de l'expression autoformation assistée. (Ce dernier élément sera analysé plus profondément lorsque le type de supervision offert par les projets sera mis en relief).

Les dimensions démocratique et communautaire sont relevées par les promoteurs de quatre projets (ceux du Cégep du Vieux-Montréal et celui en services de garde du Collège Marie-Victorin étant exclus) comme principes de base de l'approche adoptée. Il s'agit de favoriser l'implication des étudiants dans divers projets de société, d'y être un agent de changement (Della-Dora et Blanchard, Eds., 1979) et d'utiliser les ressources éducatives de la communauté (Caouette, 1982).

L'implication de ressources non-enseignantes est d'ailleurs largement appliquée au sein des projets. Outre le rôle primordial des enseignants dans la structuration du programme, l'ensemble des projets est composé d'une kyrielle d'intervenants. Pour cinq expériences sur six, les administrateurs assurent la promotion du projet, les services du collège assument l'aide

technique tandis que la communauté sociale ou étudiante facilite l'intégration des étudiants à la société. De plus, quatre programmes sur six bénéficient de l'aide d'un personnel auxiliaire diversifié (animateur pédagogique socio-culturel, commis, secrétaire).

Cet élément, l'apport de ressources non-enseignantes comme agents de formation, constitue une nouveauté par rapport à la structure du cégep décrite dans la littérature. Les programmes dits traditionnels ne sont pas, en effet, tenus d'offrir aux étudiants un tel support. Nous suggérons que les cégépiens se prononcent à ce sujet. Le milieu collégial et la société en général profiteraient ainsi de la contribution des apprenants à la gestion de leurs instruments éducatifs.

Comme derniers principes de base des projets d'autoformation, la multidisciplinarité est défendue par deux programmes (ceux du Cégep du Vieux-Montréal et du Collège de Sherbrooke), tandis qu'un seul projet promeut la créativité, celui du Cégep du Vieux-Montréal.

Même si la majorité des innovateurs n'adoptent pas de façon officielle les principes de multidisciplinarité et de créativité, l'analyse des modalités d'application de ces projets

(qui sera présentée ultérieurement) révèle qu'elles s'en inspirent grandement.

Par ailleurs, nous déplorons que la créativité soit délaissée par l'ensemble du système scolaire. En effet, l'enseignement secondaire et post-secondaire s'attarde à la transmission de connaissances scientifiques et professionnelles. Au niveau primaire, seules les écoles alternatives reconnaissent pleinement l'importance de développer la créativité de l'enfant.

D. Population visée

Dans les lignes qui suivent, nous cernerons brièvement la population à qui se destinent les projets, les secteurs d'enseignement concernés ainsi que l'ampleur du programme en termes de curriculum.

Un projet sur six (celui du Collège de Valleyfield) s'adresse à une clientèle adulte tandis que les cinq autres s'offrent au secteur d'enseignement régulier.

D'autre part, la moitié des projets sont des programmes professionnels d'enseignement, en techniques d'éducation spécialisée (deux projets) et en techniques d'éducation en services de garde (un projet). Deux de ces projets se déroulent

encore à ce jour dont un s'adresse aux adultes. Les trois autres expériences se consacrent aux sciences humaines (deux projets) et aux arts et lettres (un projet), ce dernier étant encore implanté en 1988 au Collège Dawson.

Finalement, les trois projets offrant une formation en sciences humaines ainsi qu'en arts et lettres couvrent la totalité du curriculum de l'étudiant tandis que les trois autres programmes d'autoformation couvrent une partie des cours. Le projet du Collège Marie-Victorin en éducation spécialisée est le seul à offrir une formule d'autoformation partielle.

Les résultats ci-haut mentionnés nous permettent d'émettre deux conclusions. Premièrement, malgré la donnée selon laquelle un projet sur six s'adresse à une clientèle adulte, nous croyons que les programmes d'autoformation assistée constituent une solution aux besoins de formation des adultes de retour aux études par l'encadrement personnalisé qu'ils assurent. D'ailleurs, Montpetit (1985) et Tough (1967; 1979; voir Brookfield, Ed., 1985) affirment que les étudiants adultes ont besoin de plus de support dans la réalisation de leurs projets d'apprentissage qu'ils n'en obtiennent déjà. Deuxièmement, nous considérons que l'ensemble de la population scolaire (élèves d'écoles primaires et secondaires, étudiants des secteurs généraux et professionnels du collège et de l'université) profite-

rait des projets d'autoformation assistée par la pertinence des principes éducatifs qu'ils proposent. Nous croyons, en effet, que des éléments tels la promotion de la responsabilité et de la participation active à l'acte d'apprendre chez l'étudiant ainsi que la valorisation du développement personnel de l'étudiant favorisent chez ce dernier des apprentissages significatifs et intégrés et, par le fait même, le goût d'apprendre.

E. Organisation du programme

Nous analyserons ici les similitudes et les différences des programmes en ce qui a trait à leurs activités de formation de base, à leur type de supervision et à leurs modalités d'évaluation des apprentissages.

Activités de formation

Du point de vue des activités de formation créditées, notre analyse révèle que la formule des cours est abolie pour tous les projets (sauf au Cégep du Vieux-Montréal). En guise d'alternative, des ateliers obligatoires ou facultatifs sont organisés au sein des programmes (excluant le projet en éducation spécialisée du Collège Marie-Victorin et celui d[illegible]ollège de Valleyfield).

Pour la totalité des expériences, le cégépien travaille à la réalisation de projets d'apprentissage.

La moitié des programmes crée un groupe de formation ayant pour visée de soutenir l'étudiant dans sa démarche tandis que l'ensemble des projets offre un support individuel à l'apprenant sous forme de tutorat.

Diverses formes d'outils pédagogiques précisant l'entente entre le tuteur et l'étudiant concernant son plan de formation et facilitant l'évaluation du travail accompli sont utilisés par quatre programmes. Il s'agit de: contrat pédagogique, feuille de gestion du temps, calendrier d'opération, journal de bord et dossier intégré.

Finalement, l'aspect de la communication aux pairs fait partie intégrante de la moitié des expériences pédagogiques.

Trois programmes sur six comportent l'assemblée générale des étudiants et un comité de gestion des projets académiques comme activités de formation non-créditées.

En résumé, les éléments d'abolition de cours, de jonction au programme de projets d'apprentissage, de contrats pédagogiques et d'un encadrement personnalisé ainsi que de

communication aux autres du travail accompli sont communs à l'ensemble des programmes étudiés. Ces aspects des projets sont d'ailleurs mentionnés par Turcotte (1982) et Waterhouse (1985) en tant que composantes de base de l'autoformation assistée et sont détaillés aux Chapitres premier et deuxième de ce mémoire.

Forme de supervision

Le tutorat est le type de supervision le plus fréquent offert aux cégépiens.

Le tutorat appliqué au Collège Dawson s'attarde davantage à l'encadrement pédagogique qu'au support de l'étudiant dans son cheminement personnel et ce, contrairement aux autres projets. Tous les tuteurs rencontrent individuellement leurs pupilles, sauf lors de la seconde année du projet en services de garde du Collège Marie-Victorin où il y a des rencontres de groupe.

Les étudiants engagés dans les projets des Collèges de Sherbrooke, Marie-Victorin (éducation spécialisée), Dawson et Valleyfield bénéficient d'une seconde forme de supervision provenant de "personnes-ressources". La personne-ressource réfère principalement à l'éducateur-formateur responsable du projet dont le mandat vise à faciliter l'autoformation.

Les responsables du programme en éducation spécialisée du Collège Marie-Victorin ajoutent un élément à la tâche de la personne-ressource ci-haut mentionnée. Selon les promoteurs de cette expérience, tout individu motivé à aider l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage occupe le rôle de personne-ressource. Ces innovateurs élargissent les notions de formateur, d'étudiant et d'apprentissage généralement associées aux temps et lieux scolaires pour les généraliser à des contextes moins formels, c'est-à-dire post-scolaires. Le rôle qu'occupent les formateurs au sein du projet en éducation spécialisée rejoint le concept d'éducation permanente, traité dans le Chapitre premier. Selon Caouette et Paquette (1978), l'éducation permanente se réfère à la transférabilité d'habiletés fondamentales acquises et au transfert de cette dernière. Nous considérons que la diffusion de cette notion à l'ensemble des programmes scolaires favoriserait la consolidation des apprentissages académiques et la multiplication d'apprentissages non-académiques. Ce type de formation nous apparaît davantage pertinente que celle plus traditionnelle par le fait qu'elle insiste sur l'utilisation des connaissance acquises une fois les études terminées.

Finalement, nous constatons que la relation éducative s'appliquant aux projets d'autoformation assistée se fonde sur la non-directivité. La non-directivité est l'établissement d'un rap-

port caractérisé par l'authenticité, l'égalité et la confiance entre le formateur et l'apprenant. Ce type de relation permet à l'étudiant d'expérimenter les dimensions affective et intellectuelle de la démarche d'apprentissage et de confronter ses points de vue.

Modalités d'évaluation des apprentissages

L'évaluation des apprentissages de l'étudiant exclusivement critériée et sommative est délaissée par l'ensemble des projets. Seule l'expérience du Collège Dawson y a recours, en combinaison toutefois avec des mesures qualitatives d'évaluation.

Tous les programmes utilisent l'auto-évaluation par l'étudiant ou la co-évaluation du cheminement académique de l'apprenant comme modes d'évaluation, ou l'une et l'autre. Différents types de co-évaluation sont appliqués: la co-évaluation entre la personne-ressource ou le tuteur et l'étudiant (quatre projets) et la co-évaluation entre les pairs (trois projets).

L'application d'une évaluation des apprentissages de type qualitatif fait partie intégrante des conditions de base de l'approche autoformative.

F. Évaluation du programme et apports de l'expérience

La partie qui suit analyse les évaluations interne, externe et de relance appliquées aux programmes d'autoformation assistée ainsi que les divers apports des expériences.

Évaluations interne, externe et de relance

Les données compilées au tableau-synthèse révèlent que l'évaluation interne est appliquée de façon arbitraire: elle n'est ni régulière, ni ordonnée.

A même chaque expérience, l'évaluation interne n'est pas effectuée de façon systématique à chaque année; l'objet de l'évaluation varie annuellement tandis que le choix de l'instrument d'évaluation diffère à même un projet et n'est pas uniforme à l'ensemble des programmes.

Par ailleurs, aucune mesure d'évaluation externe n'est appliquée aux programmes, sauf au projet du Cégep du Vieux-Montréal qui a fait l'objet en 1971 et en 1972 d'une évaluation du progrès des étudiants et du cheminement de l'expérience de la part des services pédagogiques.

Finalement, une procédure de relance des finissants est parfois appliquée, aussi arbitrairement que les mesures d'évaluation interne et externe. Trois projets ne s'y soumettent pas (deux projets du Collège Marie-Victorin et celui du Collège de Valleyfield). Trois projets mènent une enquête en guise de relance. L'administration de l'enquête s'effectue au plus sur une période de quelques années. Les chercheurs (responsables du projet, services pédagogiques du collège) s'intéressent à l'occupation des finissants (études, travail ou autre) et à leur satisfaction à l'endroit du projet. Un seul collège (Dawson) présente une association de finissants.

Les innovations choisissent le questionnaire comme instrument de mesure afin de mener l'évaluation interne, externe et la relance des projets. Les questions posées aux sujets sont de trois types: ouvert, fermé ou à choix multiple. Certaines évaluations combinent les différents types de questions.

Suite à ce bilan des mesures d'évaluation appliquées aux projets, nous discutons, dans la partie qui suit, de leur validité.

D'après nous, la compilation des données et la fidélité des questionaires élaborés - fluctuation d'une passation à l'autre des mesures d'un comportement donné - sont entravées par le fait

qu'ils comprennent des questions majoritairement de type ouvert. En outre, les chercheurs n'ont pas eu recours à des mesures afin de maximiser les degrés d'équivalence et de stabilité des questionnaires. Ainsi, nous remettons en question la validité interne ou la valeur des diverses facettes des instruments (cadre et objectif). Nous nous interrogeons particulièrement sur la validité de contenu des questionnaires, c'est-à-dire sur leur capacité à différencier rigoureusement l'état actuel des individus. Finalement, la validité externe des résultats obtenus nous apparaît discutable étant donné le manque d'informations quant au nombre de sujets recrutés et quant au pourcentage de répondants pour chacune des évaluations.

En ce qui a trait à l'évaluation externe des projets, habituellement menée par les services du collège, nous constatons qu'elle est peu appliquée aux innovations (un seul projet). Selon nous, l'implication de ressources extérieures à l'équipe des responsables dans l'évaluation d'innovations présente plusieurs avantages. Premièrement, l'ouverture vers l'extérieur favorise les liens entre les experts de la communauté (université, gouvernement, organismes privés) et les enseignants-formateurs. En second lieu, les responsables de projets se dégagent d'une tâche de recherche au profit de la pédagogie. De plus, la validité des instruments de mesure élaborés par les experts rectifie le

manque de rigueur et de précision des questionnaires "maison" des enseignants.

En conclusion, nous constatons que deux points sont communs à l'ensemble des projets quant aux modalités d'évaluation des programmes. Premièrement, la même population-cible et le même objet d'évaluation sont étudiés par les innovateurs: consultation étudiante relativement à leur satisfaction à l'endroit du projet d'autoformation. En second lieu, le manque de validité et de régularité constitue la principale lacune des mesures d'évaluation utilisées.

Nous désirons ajouter que la procédure d'évaluation des programmes d'enseignement n'est pas une mesure fréquemment employée par les enseignants du niveau collégial. Pour cette raison, l'évaluation constitue un défi que les innovateurs auront à relever dans l'avenir. Les promoteurs d'innovation auraient avantage à spécifier les modalités d'évaluation des programmes lors de l'élaboration des projets.

Finalement, nous suggérons de mener une étude auprès des étudiants qui ont terminé un programme d'autoformation assistée afin de cerner l'impact à plus long terme de telles expériences sur la compétence professionnelle et le développement personnel.

Apports de l'expérience

Nous commenterons dans ce qui suit les principaux apports de l'ensemble des projets.

Les apports les plus généralisés des projets concernent les connaissances acquises par les étudiants aux niveaux personnel et professionnel.

Premièrement, les responsables notent une augmentation manifeste de la connaissance de soi, de l'autonomie et de la confiance en soi chez l'étudiant. Cette constatation concorde avec le but ultime de l'autoformation assistée, soit de favoriser le développement intégral de l'individu par la prise en charge de sa formation.

Deuxièmement, l'approche pédagogique des programmes, la vie départementale et la communauté bénéficient des projets et ce, pour différents motifs: par le questionnement qu'engendrent les innovateurs sur la philosophie de l'éducation octroyée jusqu'à ce jour; par le dynamisme animant les étudiants et les intervenants engagés dans un projet commun et dans une démarche d'apprentissage englobante; par le rapprochement véritable s'effectuant entre les étudiants et les enseignants; et

par l'implantation de méthodes d'évaluation adaptées aux besoins personnels et professionnels des apprenants.

Dans le cas de quatre expériences, les enseignants s'impliquent davantage auprès des étudiants et sont plus conscientisés à l'endroit de leurs besoins de formation. Ainsi, leur motivation personnelle à travailler auprès des cégépiens et leur sentiment d'efficacité envers leurs techniques d'enseignement s'accroissent. Par ailleurs, un contact plus étroit entre les étudiants ainsi qu'une plus grande visibilité des cégépiens au sein du milieu communautaire, liée à la reconnaissance de leurs qualités, sont constatés dans la moitié des projets.

Suite à l'analyse des apports des expériences résumés par les responsables, nous arrivons aux conclusions suivantes.

D'une part, l'impact positif des projets sur les connaissances acquises par l'étudiant, sur l'ambiance du département et sur l'ouverture du projet sur la société contredit les critiques formulées à l'égard des cégeps. Les expériences pédagogiques étudiées réduisent en effet la dépersonnalisation, la compartimentation, les problèmes de méthodologie des collèges que relèvent Bélanger (1970) et Prévost (1978).

D'autre part, nous observons que les acquisitions de type académique ou relatives à la compétence professionnelle ne font pas l'objet d'une évaluation approfondie de la part des responsables.

A ce sujet, nous recommandons une étude comparative des habiletés professionnelles entre des étudiants engagés dans des projets d'autoformation assistée et ceux inscrits dans des programmes dits traditionnels.

6. Reconnaissance institutionnelle du programme

Dans cette partie, nous discuterons de la façon dont les responsables concilient le fonctionnement du projet innovateur avec les exigences de l'administration du cégep. Nous traiterons de la reconnaissance institutionnelle du programme, de la prise en considération des modes d'évaluation des apprentissages appliqués par le projet pour fins d'accréditation ainsi que du travail fourni par les enseignants afin d'assumer les responsabilités reliées à l'expérience.

Tous les programmes d'autoformation assistée étudiés font l'objet d'une reconnaissance institutionnelle de la part de l'administration du collège et de la DIGEC (Direction générale

de l'enseignement collégial), sauf pour le cas de la formule partielle d'autoformation assistée ayant cours depuis 1985 au Collège Marie-Victorin en éducation spécialisée.

Par ailleurs, l'auto-évaluation et la co-évaluation des apprentissages des étudiants utilisées par les responsables sont prises en considération pour fins d'accréditation par les autorités concernées, en autant que les résultats scolaires soient présentés sous forme de pourcentage ou à l'aide de la mention réussite-échec.

Ces exigences entraînent des mesures détournées de la part des responsables. Les activités de formation créditées (cours, ateliers, projets, tutorat, contrats) sont traduites en fonction de l'appellation officielle des cours tandis que les appréciations du cheminement parcouru par l'apprenant sont transposées en note (quatre projets) ou en mention réussite-échec (deux projets).

L'opposition de la direction du collège à reconnaître l'évaluation qualitative dans sa totalité ainsi que les heures supplémentaires consacrées à la structuration du programme et à l'encadrement personnalisé constituent, pour les responsables des projets, des achoppements diffi-

cilement surmontables. Ces faits remettent en question la reconnaissance institutionnelle des projets par la direction des cégeps. On ne peut, en effet, prétendre à une reconnaissance institutionnelle des programmes alternatifs d'enseignement si, contrairement aux programmes traditionnels, les innovateurs se heurtent à de tels obstacles aux fondements de leurs projets. Et la poursuite des expériences pédagogiques dans le système d'éducation québécois se voit menacée.

H. Entraves au programme

Nous comparons ici ce qu'il advient aux programmes d'autoformation assistée du point de vue de leur durée, de la fluctuation du nombre d'inscriptions et des entraves rencontrées.

Durée et nombre d'inscriptions au programme

Nous constatons des différences notoires entre les projets relativement à leur durée. Pour l'ensemble, elle varie de deux à quinze années. La durée moyenne des programmes qui ont pris fin est de sept ans; les projets qui se poursuivent encore ont une durée moyenne de huit années. La durée des programmes du secteur général d'enseignement est en moyenne de onze années

tandis que celle des projets du secteur professionnel est en moyenne de quatre ans. Finalement, parmi les projets qui ont cours aujourd'hui, deux d'entre eux sont implantés au secteur professionnel (durée de quatre ans) et un seul se poursuit au secteur général (durée de quinze ans).

L'analyse du nombre d'inscriptions aux programmes d'autoformation permet de conclure qu'il subit une diminution graduelle au cours des années, à l'exception de deux projets du secteur professionnel dont le nombre d'inscriptions augmente au fil des ans.

Ces données concernant la durée et le nombre d'inscriptions aux programmes sont, d'une part, conséquentes avec la désaffectation générale observée dans les cégeps liée à un taux d'échec et d'abandon élevé. Une étude menée par Lévesque et Pageau[13] conclut, en effet, que le taux de diplômation d'une cohorte de cégépiens, dont le cheminement scolaire a été suivi de 1980 à 1988, est de 57%. Parmi les 43% qui restent, certains sujets optent pour des études à temps partiel ou cessent les études de façon définitive ou pour les reprendre plus tard. D'autre part, les résultats obtenus dans notre étude contredisent la constatation de Lévesque et Pageau[14] selon laquelle le taux de

---

13 M. Lévesque et D. Drapeau (en préparation). Étude sur les cheminements scolaires au collège pour la décennie 1980. Québec: DIGEC.
14 Ibid.

diplômation est inférieur au secteur professionnel d'enseignement qu'au secteur général. Cependant, notre étude suggère que l'autoformation assistée constitue une solution envisageable et urgente pour pallier au taux d'échec élevé du secteur professionnel du collège (47%) et du secondaire (30% en 1985)[15]

Entraves notées par les responsables et les utilisateurs du programme

Les problèmes rencontrés par les membres enseignants et étudiants de l'ensemble des projets portent sur les dimensions suivantes et sont énumérés par ordre d'importance.

Les responsables déplorent la défaveur de l'administration du collège et des professeurs des programmes dits traditionnels à l'endroit des projets d'autoformation, le manque de ressources financières et humaines afin de rejoindre les principes de base des expériences; la lourdeur de la tâche menant à la surcharge et à l'épuisement des responsables des projets (à l'exception de celui du Collège de Sherbrooke); le manque de participation étudiante aux activités d'apprentissage et communautaires du programme (sauf en éducation spécialisée au Collège Marie-Victorin et au Collège de Valleyfield) et la difficulté à

---

15 Ibid.

recruter des étudiants ou à assurer la stabilité du personnel, ou l'une et l'autre (trois projets).

Les responsables de quatre projets se sont prononcés quant à la perspective d'avenir de leur programme. Trois équipes d'innovateurs - dont le projet se poursuit encore aujourd'hui - formulent des souhaits en concordance avec les entraves qui sont énoncées a la partie supérieure.

En analysant les difficultés mentionnées par les étudiants à l'endroit du projet, nous constatons leur insatisfaction relativement à des activités de formation ou à des modalités d'évaluation spécifiques. En outre, les apprenants de quatre projets (excluant le projet en éducation spécialisée du Collège Marie-Victorin et celui du Collège Dawson) déplorent un manque de supervision ou d'informations au sujet du nouveau programme plus libre dans lequel ils s'engagent.

A la lumière de ces données, nous constatons que les avis divergent parmi les étudiants et surtout entre ces derniers et les responsables. Les préoccupations de chacun diffèrent: les enseignants insistent sur l'organisation du programme, les étudiants sur leur vécu.

Selon nous, il serait profitable pour les deux parties que les étudiants se joignent à l'équipe du personnel afin d'organiser et d'évaluer le programme d'autoformation assistée. Les cégépiens apprendraient à s'organiser, à user de créativité et à défendre leurs opinions. Par ailleurs, l'échange avec les étudiants permettrait aux professeurs d'expérimenter une démarche nouvelle d'apprentissage et de remettre en question leur méthode d'enseignement.

Conclusion

En guise de conclusion, nous aborderons les questions suivantes: les forces et les lacunes des projets d'autoformation assistée, la situation de l'autoformation assistée parmi l'ensemble des innovations pédagogiques consultées dans l'élaboration de ce mémoire, ce qui a entraîné la fin des programmes d'autoformation assistée.

Les projets d'autoformation assistée que nous avons étudiés comportent diverses forces et quelques lacunes.

Premièrement, nous avons constaté que ces expériences constituent un exemple probant de pluralisme en matière d'éducation. La viabilité des projets d'autoformation assistée dans différents secteurs d'enseignement étant prouvée, la

diffusion de telles expériences à des secteurs d'enseignement strictement scientifiques est réalisable.

En second lieu, notre étude démontre que des principes tels l'aptitude de tout individu à s'auto-enseigner, le développement intégral de l'individu et le développement communautaire peuvent être à la base de projets éducatifs cohérents et durables.

La diversification du choix d'activités de formation des projets d'autoformation assistée constitue une autre de leurs forces. Les résultats révèlent que le curriculum de l'étudiant engagé en autoformation se caractérise par un encadrement efficace et une forme de supervision personnalisée. Ces conditions favorisent le développement de qualités personnelles et d'habiletés professionnelles tout en prévenant les abandons scolaires.

Finalement, l'analyse des données recueillies permet de conclure que le passage de l'étudiant en autoformation enrichit sa connaissance de soi, son autonomie et sa confiance en soi. Également, l'approche pédagogique, la vie départementale et la communauté bénéficient des projets tandis qu'une amélioration de la motivation personnelle des enseignants et de la relation élève-enseignant est notée.

Ces conclusions quant à l'efficacité des projets d'autoformation assistée doivent être considérées avec prudence. En effet, les mesures d'évaluation appliquées aux programmes font preuve de peu de rigueur et de régularité. Nous remettons en question leur fidélité et leur validité ainsi que leur adéquacité à évaluer toutes les facettes du projet. Nous suggérons que l'aspect de l'évaluation des projets soit partagé avec d'autres ressources puisque, contrairement aux secteurs traditionnels, la responsabilité de l'organisation matérielle des innovateurs est entièrement assumée par les responsables. Ce type d'évaluation permettrait de cerner des façons de maximiser les apports de l'expérience. Au sujet de l'évaluation des programmes, nous recommandons la lecture du mémoire de maîtrise de Reine Dagenais (1985). Cette auteure a élaboré un questionnaire afin d'établir les motivations et les attentes d'étudiants inscrits en autoformation assistée au Collège Marie-Victorin.

Une seconde recommandation se dégage de notre analyse. Les innovateurs devront insister davantage sur la préparation du projet précédant son implantation. Des négociations avec la direction lors de l'élaboration du programme sont nécessaires. Des demandes claires doivent être formulées relativement aux ressources financières, matérielles et humaines. Les balises du programme, les limites des enseignants, le plan d'implantation de l'expérience ainsi que des mécanismes

valides et réguliers d'évaluation du projet sont à planifier. Ces mesures permettraient d'apporter des correctifs lors de la poursuite de l'expérience et de prévenir l'épuisement des effectifs.

Comparativement à la trentaine d'innovations pédagogiques implantées au niveau collégial que nous avons consultées pour l'élaboration de notre étude, le nombre de projets complets d'autoformation assistée qui se poursuivent en 1988 se chiffre à six. On remarque cependant que les autres innovateurs sont déchargés de l'organisation matérielle des expériences alors que les responsables de projets d'autoformation assistée ne le sont pas. D'un autre côté, les projets d'autoformation assistée sont d'envergure: ils sont élaborés à même un ou plusieurs départements, ils s'adressent à des dizaines d'étudiants et ont une durée plus élevée que toutes les autres innovations pédagogiques. De plus, les programmes d'autoformation assistée sont les seuls à considérer l'étudiant dans sa globalité et à lui remettre la responsabilité de son apprentissage.

L'innovation pédagogique est définie de la façon suivante par COPIE (1976): *"processus par lequel on aide l'individu à passer de l'état de dépendance à l'état d'autonomie"* (p. 244). Tout innovateur devrait donc s'inspirer de l'autoformation assistée dans l'élaboration d'expérience pédagogique puisqu'elles

partagent la même visée éducative, l'atteinte de l'autonomie par l'apprenant.

La fin des programmes d'autoformation assistée est causée autant par le manque de ressources humaines que par le manque de reconnaissance de l'évaluation qualitative des apprentissages et de la gestion du programme en collégialité. Dans ce contexte, le caractère marginal associé aux innovations pédagogiques, tel que défini par Levine (1980 voir Gadbois et Gingras, 1981) correspond au vécu des innovateurs qui tentent d'améliorer les programmes d'enseignement sans considération de la part du milieu.

Cependant, les projets d'autoformation assistée peuvent, par l'encadrement personnalisé qu'ils offrent, pallier à certaines lacunes du système scolaire traditionnel: manque de ressources humaines auprès de l'élève en difficulté et démotivation du personnel enseignant.

Notre étude nous permet de conclure que l'autoformation assistée est rigoureuse et exigeante aux niveaux personnel et professionnel pour les étudiants et les enseignants qui s'y engagent. Compte tenu du défi que présente l'implantation de l'autoformation assistée dans les collèges du Québec, nous qualifions de positive l'instauration des six programmes étudiés

malgré le manque de validité des instruments de mesure utilisés afin d'évaluer l'efficacité des projets.

Conclusion

Issue des années 70, l'autoformation assistée est une approche alternative d'éducation qui se fonde sur la prise en charge de l'apprentissage par l'étudiant. Ce mémoire a tenté de cerner la façon dont cette philosophie se concrétise par l'analyse descriptive des projets d'autoformation assistée implantés dans les collèges du Québec de 1972 à 1988.

Par le biais d'une grille d'analyse élaborée par l'auteure, les composantes de base de six projets d'autoformation assistée implantés au niveau collégial ont été décrites de façon précise. Les principales conclusions de notre étude concernent les forces et les lacunes des programmes ainsi que ce qui a causé la fin des projets d'autoformation assistée.

Premièrement, la viabilité des projets d'autoformation assistée assure une forme de pluralisme dans le système québécois d'éducation. Notre étude démontre également que des projets éducatifs cohérents et durables sont issus de principes autres que la compétition et l'excellence. Les projets d'autoformation comportent comme autre avantage d'offrir à l'étudiant un choix diversifié d'activités de formation favorisant le développement intégral de l'individu. Notre analyse a permis de circonscrire d'autres apports des projets d'autoformation assistée par rapport aux connaissances acquises par l'étudiant, par rapport à l'appro-

che pédagogique, par rapport à la vie départementale, par rapport à la communauté, par rapport à la motivation personnelle des enseignants et par rapport à la relation élève-enseignant. Ces conclusions quant à l'efficacité des projets d'autoformation assistée doivent être considérées avec prudence étant données les lacunes quant à la fidélité et à la validité des méthodes d'évaluation appliquées aux projets.

Malgré les limites de telles expériences pédagogiques, nous croyons que l'autoformation assistée constitue une solution à certaines causes de l'échec du système scolaire et ce, tant aux niveaux primaire, secondaire que post-secondaire. Nous souhaitons que les résultats de cette analyse descriptive encouragent les innovateurs à poursuivre ou à élaborer des projets et les étudiants à s'y engager.

Références

Angers, M. *et al.* (1973). Le "Multi", expérience pédagogique au Cégep du Vieux-Montréal. Document inédit, Cégep du Vieux-Montréal.

Angers, P. (1978). *École et innovation*. Laval: Éditions N.H.P.

Arsenault *et al.* (1984). Projet d'un Dec Alternatif en sciences humaines. Document inédit, Cégep André-Laurendeau.

Arsenault *et al.* (1985). Projet d'un Dec Alternatif en sciences pures. Document inédit, Cégep André-Laurendeau.

Arsenault, L. et **Pépin, F. M.** (1986). Projet d'un Dec Alternatif en sciences pures - Rapport. Document inédit, Cégep André-Laurendeau.

Audet, L.-P. (1971). Histoire de l'enseignement au Québec. Montréal: Holt, Rinehart et Winston.

Bégin, H. et **Paquette, H.** (1982). Programme d'autoformation assistée (A.S.I.P.E.C.), in ACDEAULF: L'individualisation dans les programmes universitaires. *Actes du colloque tenu à l'Université Laval du 19 au 21 mai 1982* (pp. 176-183). Québec: ACDEAULF.

Bélanger, G. (1970). Réflexions sur l'implantation des cégeps. *Prospectives, 6*, no. 4, 262-263.

Bélanger, G. *et al.* (1971). Expérience multidisciplinaire du C.V.-M.: Rapport provisoire. Document inédit, Cégep du Vieux-Montréal.

Bélanger, P. et **Daoust, G.** (1974). L'Université dans une société éducative. Montréal: Les presses de l'Université de Montréal.

Bellavance, L. *et al.* (1977). Le Projet Multi: de janvier 1974 à septembre 1976. Document inédit, Collège de Sherbrooke.

Belzile, L. *et al.* (1983). L'autoformation assistée au département d'éducation spécialisée du Collège Marie-Victorin. Document inédit, Collège Marie-Victorin.

Belzile, L. *et al.* (1984a). L'autoformation assistée au département d'éducation spécialisée du Collège Marie-Victorin. Document inédit, Collège Marie-Victorin.

Belzile, L. *et al.* (1984b). Rapport préliminaire sur l'expérience d'autoformation assistée menée au département de techniques d'éducation spécialisée au cours de l'année 1983-84. Document inédit, Collège Marie-Victorin.

Bergeron, M. *et al.* (1981). Document de base: Les orientations et l'organisation pédagogiques de L'Alternative. Document inédit, Collège de Sherbrooke.

Bergeron, M. *et al.* (1982). L'Alternative. Document inédit, Collège de Sherbrooke.

Berthiaume, M. *et al.* (1976). Le Projet Multi. Document inédit, Collège de Sherbrooke.

Bertrand, P. (1980). L'innovation pédagogique. *La revue scolaire, 4*, 13-14.

Bertrand, Y. (1986). *Vers l'école de l'an 2000*. Québec: Ministère de l'Éducation.

Binet-Mailloux, C. *et al.* (1984). Le projet d'autoformation assistée. Rapport d'évaluation. Document inédit, Collège Marie-Victorin.

Boudreau, R. (1988). *Étude exploratoire de certaines initiatives de formation en "apprentissage expérientiel supervisé" au niveau collégial*. Montréal: Fédération des cégeps.

Brockett, R. G. et **Hiemstra, R.** (1985). Bridging the theory-practice gap in self-directed learning, *in* **S. Brookfield (Ed.)**: Self-directed learning: from theory to practice. *New*

directions for continuing education, No. 25 (pp. 31-40). San Francisco: Jossey-Bass.

Brookfield, S. (1985). Self-directed learning: A critical review of research, *in* **S. Brookfield (Ed.):** Self-directed learning: from theory to practice. *New directions for continuing education*, No. 25 (pp. 5-16). San Francisco: Jossey-Bass.

Caouette, C. (1982). École-recherche Jonathan, Rapport synthèse. Québec: Ministère de l'Éducation.

Caouette, C. E. et **Paquette, H.** (1978). Expérimentation d'un nouveau modèle pédagogique pour la formation des professionnels en sciences humaines. *Revue des sciences de l'éducation*, 4, 443-457.

Centre de formation supérieure au management. (1978). *Conférence des grandes écoles. Inventaire critique de l'innovation pédagogique dans les grandes écoles*, tomes 1 et 2. Chatenay-Malabry, France: Centre de formation supérieure au management.

Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. (1975). *Guide pour l'innovation pédagogique. Élaboration des programmes scolaires*. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.

Collectif. Les projets alternatifs: amorce d'une mutation profonde? *Actes du Colloque sur l'éducation alternative dans les Collèges et les Universités*. (1983). Montréal: Collège Marie-Victorin.

Collectif. Recherches et éducation permanente. *Actes du premier Symposium international de recherche-formation en éducation permanente*. (1984). Montréal: Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal.

COPIE. (1976). *Écoles de demain?* Montréal: Hurtubise, H.M.H.

Cossette, G. et **Jeanmart, P.** (1986). Programme d'aide à la recherche sur la pédagogie et l'apprentissage. Document inédit, Cégep de Lévis-Lauzon.

Côté, M.-P. *et al.* (1985). Rapport d'évaluation du projet d'auto-formation assistée. Document inédit, Collège Marie-Victorin.

Council for Educational Technology. (1986). Supported self-study. *CET Information sheet 12*. London, England: Council for Educational Technology.

Dagenais, R. (1985). *Motivations et attentes d'étudiants de niveau collégial inscrits dans un projet d'auto-formation*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.

Della-Dora, D. et **Blanchard, L. J. (Eds.).** (1979). *Moving toward self-directed learning. Highlights of relevant research of promising practices*. Alexandria: A.S.C.D.

Dewey, J. (1916). *Démocratie et éducation*. Paris: Armand Colin, 1975.

En collaboration. (1972). *Cheminement, numéro spécial*: Expérience multidisciplinaire au C. V.-M., avril 1972. Document inédit, Cégep du Vieux-Montréal.

En collaboration. (1973). *Cheminement, numéro spécial*: Expérience multidisciplinaire, mars 1973. Document inédit, Cégep du Vieux-Montréal.

En collaboration. (1974). Le Multi a 3 ans: Vues et Propos. Document inédit, Cégep du Vieux-Montréal.

Far West Laboratory for Educational Research and Development. (1979). Educational programs that work. San Francisco: National diffusion network.

Faure, E. *et al.* (1972). *Apprendre à être*. Paris: Unesco-Fayard.

Felx, C. (1988). L'auto-évaluation des apprentissages, une option pédagogique, *in* **M. M. Campbell *et al.*** *Auto-évaluation: concept et pratiques* (pp. 11-36). Montréal: Les presses de l'Université de Montréal.

Gadbois, L. et **Gingras, P. E.** (1981). Dossier-souche sur l'innovation pédagogique. Montréal: CADRE.

Galarneau, C. (1978). *Les collèges classiques au Canada français*. Montréal: Fides.

Groupe de réflexion sur l'autoformation assistée. (1986). Rapport de réflexion. Document inédit, Collège Marie-Victorin.

Guiraud, M. (1971). Le rôle de l'enseignant, *in* **G. Lapassade *et al.*:** *L'autogestion pédagogique* (pp. 35-53). Paris: Gauthier-Villars.

Havelock, R. G. *et al.* (1974). *Educational innovation in the United States, Vol. 2*. Ann Arbor: Institute for social report.

Heard, A. A. (1972). Successful practices in individualized instruction. *Education Digest, 37*, No. 7, 37-40.

Hofmann Nemiroff, G. *et al.* (1986). The New School of Dawson College. *Annual report*. Document inédit, Collège Dawson.

Huberman, A. M. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation*. Paris: Unesco, B.I.E.

Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Paris: Seuil.

Jeanmart, P. (1988). Bulletin d'information. Document inédit, Cégep de Lévis-Lauzon.

Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning. A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.

Lépine, G. (1980). *Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec*. Laval: Éditions coopératives Albert Saint-Martin.

Mezirow, J. (1985). A critical theory of self-directed learning. *in* **S. Brookfield (Ed.)**: Self-directed learning: from theory to practice. *New directions for continuing education, No. 25* (pp. 5-16). San Francisco: Jossey-Bass.

Monette, G. (1976). Pour une implantation du Multi dans la communauté collégiale. Document inédit, Cégep du Vieux-Montréal.

Monette, G. et **Thibault, R.** (1971). Projet d'un programme d'études collégiales en équipe multidisciplinaire au C. V.-M., avril 1972. Document inédit, Cégep du Vieux-Montréal.

Montpetit, C. (1985). *Le retour aux études de l'adulte au mi-temps de la vie: problématique et éléments de solution*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.

Montpetit, C. *et al.* (1987). Programme des techniques d'éducation spécialisée C.E.C. 351-51. Document inédit, Collège de Valleyfield.

Nemiroff, G. (1977). Humanistic Education: The New School of Dawson College. *College Canada, 2, No. 5*, 57-62.

Nemiroff, G. (1983). It's better than you think: being bumped into the New School. *Dawson Digest, 4*, 6-7.

Nemiroff, G. (1984). Surviving contradictions. *in* **S. Aronowitz *et al.* (Eds.)**: *The sixties without apology* (pp. 251-254). Minneapolis: The University of Minnesota Press.

Nemiroff, G. (1986). Humanistic education is alive and well: The New School of Dawson College, Montreal. *Rapport présenté au National Institute for Staff and Organizational Development*, Austin.

Nocaudie, D. (1972). *Les collèges d'enseignement général et professionnel au Québec*. Thèse de doctorat inédite, Université de droit, d'économie et de sciences sociales, Paris.

Paré, A. (1977). *Créativité et pédagogie ouverte*. Laval: Éditions N.H.P.

Prévost, R. (1978). *Les facteurs qui influencent l'innovation pédagogique*. Québec: Ministère de l'Éducation.

Québec (Province), Ministère de l'Éducation. (1976). *Pour la mise en commun des innovations. Proposition d'un guide d'analyse*. Québec: M.E.Q.

Québec (Province), Ministère de l'Éducation. (1978). *Les collèges du Québec, nouvelle étape: projet du gouvernement à l'endroit des cégeps*. Québec: M.E.Q.

Québec (Province), Ministère de l'Éducation. (1980). *Recueil des thèmes de recherche en éducation*. Québec: M.E.Q.

Québec (Province), Ministère de l'Éducation. (1987). *Cahier de l'enseignement collégial. Programmes et cours de diplôme d'études collégiales, I*. Québec: M.E.Q.

Rogers, C. R. (1972). *Liberté pour apprendre?* Paris: Dunod.

Service d'éducation des adultes. (1984). L'autoformation assistée en techniques d'éducation spécialisée. Document inédit, Collège de Valleyfield.

Service d'éducation des adultes. (1988). Certificat en techniques d'éducation spécialisée C.E.C. 351-51. Document inédit, Collège de Valleyfield.

Service régional d'admission au Montréal métropolitain. (1987). *Guide pratique des études collégiales au Québec 1988*. Montréal: SRAM.

The Handbook Comitee. (1987). The New School brocoli book II. Document inédit, Collège Dawson.

Thibault, M. (1973). *Évolution des collèges privés de 1966-1967 (F.C.C.) à 1972-1973 (A.I.E.S. - A.C.Q.)*. Montréal: CADRE.

Tough, A. M. (1967). *Learning without a teacher: A study of tasks and assistance during adult self-teaching projects*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.

Tremblay, J. (1984). Une école différente, Le Transit. *Droit de passage, 4*, no. 3, 21-33.

Turcotte, P. (1982). L'autoformation assistée. *Propos pédagogiques, 7*, no. 5, 1-2.

Turcotte, P. (1987). L'autoformation assistée au Collège Marie-Victorin. Document inédit, Collège Marie-Victorin.

Waterhouse, P. (1985). Supported self-study in secondary schools. *Media in Education and Development, 18*, No. 1, 29-32.

Wiel, G. (1975). Éducation permanente et éducation scolaire, *in* **G. Avanzini (Ed.)**: *La pédagogie au 20e siècle* (pp. 291-315). Toulouse: Privat.

Remerciements

L'auteure désire exprimer sa vive reconnaissance à sa directrice de mémoire, Huguette Bégin, D. Ps., à qui elle est redevable d'une aide constante et éclairée.

Je remercie également les responsables des projets d'autoformation assistée du Cégep du Vieux-Montréal et des Collèges de Sherbrooke, Marie-Victorin, Dawson et Valleyfield qui, par leur travail, m'ont inspirée lors de la réalisation de ce présent mémoire.

Appendice A

Grille d'analyse

A. Informations générales

1. Titre
2. Nom du collège
3. Collège public ou privé
4. Localisation
5. Langue d'enseignement du collège

B. Conditions d'adoption

1. Historique
2. Date du début de l'expérience
3. Date de la fin de l'expérience, s'il y a lieu
4. Durée du programme
5. Principes éducatifs à la base du programme
6. Objectifs du programme

C. Responsables du programme

1. Nom et statut de (des) l'initiateur(s) de l'expérience
2. Nom des responsables actuels de l'expérience et statut
3. Rôle des différents intervenants du programme:
   a) responsables du programme
   b) personnel auxiliaire
   c) services du collège

d) administrateurs

e) communauté (sociale et étudiants)

f) parents

D. Population visée

1. Secteur d'enseignement
2. Département(s) concerné(s)
3. Nombre total de cours crédités par semestre en autoformation assistée
4. Nombre d'admissions

E. Organisation du programme

1. Composantes structurales du programme
2. Forme de supervision offerte à l'étudiant
3. Ressources didactiques humaines et matérielles
4. Mode d'évaluation des apprentissages et procédure
5. Prise en considération du mode d'évaluation pour fins d'accréditation

F. Modalités d'évaluation du programme

1. Évaluation interne, externe et résultats
2. Apports de l'expérience:

   a) par rapport à l'approche pédagogique de tout le département

b) par rapport à la vie au département

c) par rapport aux autres étudiants

d) par rapport à la communauté

e) par rapport à la motivation personnelle des enseignants

f) par rapport aux connaissances des étudiants

g) par rapport à la relation élève-enseignant

3. Efforts déployés quant à la diffusion des résultats d'évaluation de l'expérience

G. Accréditation

1. Reconnaissance institutionnelle de l'innovation
2. Conditions financières

H. Entraves au programme

1. Entraves notées par les responsables du programme (en ordre d'importance)
2. Entraves notées par les utilisateurs du programme (en ordre d'importance)

I. Commentaires

1. Perspectives d'avenir du programme (s'il y a lieu)
2. Procédure de relance auprès des finissants